

KO

ON

KO

## KOOPERATION - KOORDINATION - KOLLEGIALITÄT

Befunde & Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken  
pädagogischer Akteur\*innen an Schulen

**23 - 25 SEPT 2019 | Universität Göttingen | Institut für Erziehungswissenschaft**

# ABSTRACTBAND

**Dienstag 24.09.2019**

## Plenarvortrag

*Stefanie Schmachtel*

Kooperation im Bildungsbereich: Rationalitätsmythos und Phantasma?..... 1

## Arbeitsgruppenbeiträge

**Kooperation in Schulnetzwerken zwischen Programmatik und Praxis** ..... 2

Einführend in das Thema: Dagmar Killus | Diskutant:in: Kathrin Dederling

Maren Plaum, Franziska Carl, Andrea Albers, Lisa Bücher, Eva Kamarianakis, Ilse Kamski,

Heinz Günter Holtappels, Elisabeth Bollmann, Tanja Webbs

**Nebeneinander, Miteinander, Gegeneinander? Methodologische Überlegungen zur Kooperation verschiedener Akteur\*innengruppen im Handlungsfeld (Ganztags-) Schule** ..... 5

Diskutant:in: Christine Demmer

Karina Meyer, Ariane S. Willems, Jennifer Buchna, Pia Rother, Dorthe Petersen, Tillman Koch

**Formen der Bearbeitung professioneller Handlungs- und Gestaltungsautonomie in multiprofessionellen Konstellationen und Settings der Zusammenarbeit pädagogischer Berufsgruppen im Handlungsfeld Schule** ..... 8

Melanie Fabel-Lamla, Alexandra Kollmeier, Ludger Krol, Rosa Reinisch

**Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen – Kooperationsprozesse in der individuellen Förderung erheben, etablieren und verstetigen** .....10

Muriel Franek, Niklas Gausmann, Kirsten Müller

**Ganztags-Settings als Arenen „multiprofessioneller“ Diskurse und Praktiken**.....13

Diskutant: Markus Sauerwein

Pia Rother, Till-Sebastian Idel, Carolin Bebek, Gunter Graßhoff, Christin Haude

**Koordination kollegialer Arbeitsbündnisse: Über Systemlogiken und Handlungsanforderungen innerschulischer Verantwortungsträger\*innen** .....16

Diskutant:in: Petra Herzmann

Michael Stralla, Kathrin Racherbäumer, Tobias Dohmen

**Fallperspektiven im Kontext schulbezogener Handlungskoordination** .....20

Diskutant: Holger Ziegler

Daniela Molnar, Nina Thieme, Saskia Bender, Nils Rennebach

**Professionelle Lerngemeinschaften im Rahmen des schulbezogenen Personalmanagements – ein bewährtes Instrument ohne klare Kontur!?** .....22

Britta Klopsch, Anne Sliwka, Katja Kansteiner, Christoph Stamann, Maria Rist, Julia Warwas,

Christoph Helm, Christian Schadt

## Einzelvorträge

*Cornelia Dinsleder*

Über Lehrerkooperation sprechen - Analyse diskursiver Praktiken in wissenschaftlicher Literatur und interviewbasierter Forschung.....28

*Anna Moldenhauer*

Fachbereichsleitungen sprechen über Schulentwicklung – Legitimierungen von (Un-)Zuständigkeiten .....29

*Nora Katenbrink*

„Mittlerweile sind wir zusammengewachsen.“ Mehr Kooperation durch Organisation? .....30

*Ann-Kathrin Arndt*

Aushandeln unter dem „Deckmäntelchen“ Förderbedarf? – Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen .....31

<i>Daniel Rohde</i> „Zur Herstellung von Multiprofessionalität in schulischen Alltagssituationen – Auf Spurensuche in einer Grundschule mit offenem Ganztagsangebot“ .....	32
<i>Kathrin te Poel</i> Multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusionsorientierten Unterricht. Ethnographische Zugänge zu Praktiken der Herstellung von Verantwortlichkeiten und Rollen .....	33
<i>Manuela Keller-Schneider</i> Die Bedeutung von Kooperation für die Entwicklung von kollektiven und individuellen Ressourcen unter Berücksichtigung differenzieller Effekte .....	34
<i>Phillip Neumann</i> Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation in inklusiven Grundschulen aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie .....	35
<i>Tobias Leonhard</i> Stolpersteine der Kooperation – Zur Bedeutung von Artefakten in Zusammenarbeitsverhältnissen.....	37
<i>Christine Baur, Franziska Homuth</i> Kooperation und Multiprofessionalität an Schule – erste Ergebnisse des Forschungsprojektes "Strukturreform der Schulsozialarbeit in Niedersachsen" .....	38
<i>Birgit Lütje-Klose, Phillip Neumann, Julia Gorges, Sandra Grüter, Elke Wild</i> Das Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen – Erste Ergebnisse einer Evaluationsstudie zur Entwicklung von Jahrgangsteams .....	39
<i>Magdalena Muckenthaler, Ewald Kiel, Sabine Weiß, Reinhard Markowetz, Wolfgang Dworschak, Adina Kückler, Annika Braun</i> (Multiprofessionelle) Kooperation im Sekundarbereich in Abhängigkeit der Zusammensetzung einer heterogenen Schülerschaft.....	40

### **Mittwoch 25.09.2019**

#### **Plenarvortrag**

<i>Heinz Günter Holtappels</i> Professionelle Lerngemeinschaften - Teamarbeit als Schlüsselfaktor für Professionalisierung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität .....	42
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

#### **Arbeitsgruppenbeiträge**

<b>Kooperation, Kollegialität, Handlungskoordination? – (Konstitutions-)Theoretische Setzungen im Kontext der Forschung zur „multiprofessionellen Kooperation“</b> .....	44
Diskutant: Till-Sebastian Idel Lena Peukert, Daniel Goldmann, Fabian Dietrich, Katharina Kunze	
<b>Praktische ‚Kooperation‘ in multiprofessionellen Teams in der ‚inklusive‘ Schule.</b> .....	47
Christine Demmer, Anika Lübeck, Julia Gasterstädt, Alica Strecker, Michael Urban, Albrecht Rohrmann, Hannah Weinbach, Jürgen Budde, Nina Basse, Georg Reißler, Victoria Wesemann	
<b>Kooperation von Schulen und außerschulischen Trägern an der Schnittstelle von formalen und non-formalen Bildungsprozessen</b> .....	50
Sandra Aßmann, Katja Serova, Inga Schmitt, Olga Neuberger, Mario Engemann, Kathrin Boldrew	

#### **Einzelvorträge**

<i>Michael Ehlscheid</i> (Interprofessionelle) Kooperationspraxen in inklusiven Schulsettings – Erste Ergebnisse einer rekonstruktiven Analyse von Gruppendiskussionen mit zentralen Akteur*innen schulischer Handlungspraxis.....	55
<i>Annette Koechlin, Annina Truniger, Bea Zumwald, Franziska Vogt</i> Handlungskoordination von Lehr- und Assistenzpersonen im gemeinsamen Unterricht.....	56

<i>David Labhart</i>	
Fallbesprechungen in interdisziplinären Teams an der inklusiven Schule: Eine ethnografische Studie zur Lösungsfindung in multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen.....	57
<i>Ricarda Rübben</i>	
Was macht die multiprofessionelle Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern? – Berufliche Identitätsstabilisierung und -veränderung von Gymnasiallehrkräften im Kontext von Inklusion.....	58
<i>Matthias Trautmann, Daniel Mays, Silvia Greiten, Franziska Müller</i>	
Unterricht gemeinsam planen – Planungskonzepte von SonderpädagogInnen und Regelschullehrpersonen im Vergleich .....	59
<i>Christopher Hempel</i>	
Entscheidungen treffen, Kollegialität sichern. Die spannungsreiche Zusammenarbeit im Kontext fächerübergreifender Unterrichtsplanung .....	60
<i>Pia Gausling</i>	
Zum Verhältnis von Schule und Wirtschaft im Rahmen von Kooperation.....	61
<i>Ulrike Stutz</i>	
Irritierende Begegnungen - Kooperationen von Künstler_innen und Pädagog_innen als Elemente der Entwicklung einer reflexiven Schulkultur im Rahmen von Ganztagsbildung.....	64
<i>Silvia Greiten, Georg Geber, Thomas Bienengräber, Thomas Retzmann</i>	
Inklusive Berufsorientierung - ungelöste Aufgaben zur Kooperation in der Schulentwicklung der Sekundarstufen .....	65
<i>Lisa Schäfer</i>	
Lehrerkooperation – jenseits Professioneller Lerngemeinschaften und diesseits Neuer Steuerung.....	67
<i>Kerstin Drossel</i>	
Ein Instrument zur Erfassung der medienbezogenen Lehrerkooperation.....	68

## Plenarvortrag

*Stefanie Schmachtel*

### **Kooperation im Bildungsbereich: Rationalitätsmythos und Phantasma?**

Kaum eine Idee hat die Bildungspolitik und -forschung in den letzten zwei Jahrzehnten so geprägt wie die der Kooperation, sei es in der Schulentwicklung, in der Implementation von Ganztagschulen, in der Entwicklung von Bildungslandschaften oder in schulischen Inklusionsbemühungen. Gleichzeitig ist aber auch kaum eine Idee bildungspolitisch und professionell so wenig umstritten wie die der Kooperation: Kooperation, so besteht weitestgehend Einigkeit, ist etwas, das es zu vermehren und verbessern gilt; nicht-kooperierende Organisationen und Professionelle gelten als pädagogisch rückständig. Dennoch sind nach rund 20 Jahren ‚Kooperations-Mantra‘ die damit verbundenen Hoffnungen in der Realität vielfältig nur in unzufrieden stellendem Maße eingetreten und es hat sich eine gewisse Ratlosigkeit breit gemacht, wie mit dieser Realität umgegangen werden kann und sollte.

Ziel dieses Beitrages ist es, die mit Kooperation verbundenen Selbstverständlichkeiten ein Stück weit aufzuweichen, in dem das Konzept der Kooperation in seinen sozialtechnologischen, performativen Qualitäten exploriert wird. Dabei wird auch der Blick auf die nicht-intendierten Nebenfolgen geöffnet. Es wird vorgeschlagen, Kooperation als „Rationalitätsmythos“ (Meyer & Rowan 1977) und „Phantasma“ (Lancan 1964/1996) zu begreifen und zu erkunden. Dieser Vorschlag wird anhand von empirischen Daten aus einer ethnographischen Doktorarbeitsstudie eines kooperativen Strategiebildungsprozesses in einer lokalen Bildungslandschaft (Schmachtel 2017; 2016; Schmachtel-Maxfield 2013) verdeutlicht. Die Studie stützt sich auf ein Analyseinstrumentarium, das Vygotsky-basiertes praxistheoretisches Denken mit poststrukturalistischer Theorie verbindet (Nissen 2012).

Es wird gezeigt, wie Kooperation im untersuchten Strategiebildungsprozess in zweifacher Weise als ein „Rationalitätsmythos“ (Meyer & Rowan 1977) wirksam wurde. Zum einen stellte die Idee ein wesentliches legitimierendes Begründungsmuster für das Projekt und die partizipativen Projektstrukturen dar – jedoch in einer Weise, die aufgrund der übergreifenden manageriellen „Metagovernance“ (vgl. Jessop 2011) zu einer hochgradig widersprüchlichen Realität führte. Zum anderen lieferte sie die rhetorischen Ressourcen, um diese Widersprüchlichkeit kollektiv zu bewältigen. Dabei konnten die diskursiven Ressourcen ihre Wirkmacht nur entfalten, weil die einzelnen Akteure (insbesondere der Projektkoordinator) über „Phantasmen“ (Lancan 1964/1996) in identitärer Weise emotional-ideologisch bzw. existenziell darin verstrickt waren. So wurde ein Partnerschaftsnarrativ hegemonisch etabliert, das mittels seiner „strategischen Selektivität“ (Jessop, 2011) eine Strategie legitimierte, die in Konsequenz die die mit Kooperation verbundenen politischen Ziele und Hoffnungen von lokalen Bildungslandschaften unterließ.

Der Beitrag schließt mit einem Nachdenken über die Implikationen dieser dunklen, präflexiven, sozialtechnologischen Seite der Kooperation für das weitere Feld der Bildungskooperationen und wirft offene Fragen auf.

#### *Literatur*

Jessop, Bob (2011): Metagovernance. In: Bevir, Mark (Hrsg.): The SAGE Handbook of Governance. London: Sage, S. 106-124.

Lancan, Jacques (1964/1996): Das Seminar Buch XI. Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Weinheim: Quadriga.

- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony. In: Powell, W./Di Maggio, P.J. (Hrsg.). The New institutionalism in Organizational Analysis. Chicago, London: University of Chicago Press, S. 41-62.
- Nissen, Morten (2012): The Subjectivity of Participation. Articulating social work practice with youth in Copenhagen. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schmachtel, S. (2017): Lokale Bildungslandschaften als Managementproblem? In: Olk, T. & Schmachtel, S. (Hrsg.) (2017): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften. Empirische Befunde und kritische Reflexionen. Weinheim: Beltz Juventa. S. 176-203.
- Schmachtel, S. (2016): Local partnerships as 'rationalized myths': a critical examination of the micro-discourse in educational partnership working. Critical Policy Studies, 10(4), 448-467
- Schmachtel-Maxfield (2013): Exploring local governance in a German 'educational landscapes' partnership. An ethnographic case study of a collective strategy-building process from a cultural-historical perspective. Dissertation an der Universität Kopenhagen, Frederiksberg Copenhagen: FSL grafik

## **Arbeitsgruppenbeiträge**

### **Kooperation in Schulnetzwerken zwischen Programmatik und Praxis**

Einführend in das Thema: Dagmar Killus | Diskutant:in: Kathrin Dederling

Maren Plaum, Franziska Carl, Andrea Albers, Lisa Bücher, Eva Kamarianakis, Ilse Kamski, Heinz Günter Holtappels, Elisabeth Bollmann, Tanja Webbs

Bei der Bewältigung komplexer werdender Anforderungen in Schule und Unterricht wird der Kooperation von Lehrpersonen eine bedeutende Rolle zugeschrieben (Trumpa et al. 2016). Eine gut funktionierende Kooperation soll, so die Annahme, Lehrpersonen beim Aufbau professioneller Kompetenzen unterstützen und zur erfolgreichen Schulentwicklung beitragen. Eine besondere Form der Kooperation liegt vor, wenn Lehrpersonen nicht (nur) mit Kolleg/innen der eigenen Schule kooperieren, sondern sich auch mit Lehrpersonen anderer Schulen sowie weiteren Akteur/innen (z.B. aus Universitäten oder Stiftungen) in Schulnetzwerken zusammenschließen.

Um Kooperation differenziert zu betrachten, wurden mehrere Konzeptionalisierungsversuche vorgenommen. Verbreitet ist die Unterteilung der Funktionen bzw. Formen von Kooperation nach Austausch, arbeitsteiliger Kooperation und Ko-Konstruktion. Diese finden Entsprechung in Funktionen, die Typologien von Netzwerken zugrunde liegen. So werden unter anderem Austauschnetzwerke von in der Regel verbindlicheren Lern- bzw. Entwicklungsnetzwerken abgegrenzt.

Betrachtet man die empirischen Befunde zu den beobachtbaren Kooperationsprozessen an Schulen sowie den nachweisbaren Effekten auf Schule, Lehrpersonen, Unterricht und Schüler/innen sind die Ergebnisse nicht ganz so eindeutig (Trumpa et al. 2016). Ähnlich stellt sich die Forschungslage zur Kooperation in Schulnetzwerken dar (Berkemeyer et al. 2009). Kooperation in Schulen und in Schulnetzwerken scheint daher eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für Qualitätsverbesserung darzustellen. Entsprechend gilt es, den Gegenstand 'Kooperation' genauer aufzuschließen und zu fragen, wie sich bestimmte Konstellationen in Schulnetzwerken sowie damit zusammenhängende organisatorische, sachliche und interaktionsbezogene Merkmale auf die tatsächliche Kooperation niederschlagen und welche Chancen für Professionalisierung sich daraus ableiten lassen.

Die Beiträge zielen darauf, verschiedene Kooperationsformen in Schulnetzwerken und damit einhergehende Funktionen zu unterscheiden, deren Tiefenstrukturen offenzulegen und im

Kontext verschiedener Gelingensbedingungen und Risikofaktoren zu analysieren. Dabei kommen teils neue theoretische Zugänge (z.B. zu Peer-Reviews und Schulentwicklungsberatung), teils in der Forschung zur Kooperation bislang wenig eingesetzte Forschungsmethoden zum Einsatz (z.B. Erfassung und Auswertung ‚natürlicher‘ Kooperation und Kommunikation sowie dokumentarische Methode als rekonstruktives Auswertungsverfahren). Die Arbeitsgruppe verspricht einen empirisch fundierten Beitrag zur weiteren Konzeptionalisierung von Kooperation in Schulnetzwerken sowie Rückschlüsse auf gelingende Professionalisierungsprozesse.

*Dagmar Killus*

## Vortrag 1: Einführung in das Thema der Arbeitsgruppe, Begriffsklärung und gemeinsame Fragestellung

*Maren Plaum, Franziska Carl*

### Wie kooperieren ‚kritische Freunde‘? Peer-Reviews in Schulnetzwerke

Der Zusammenschluss mehrerer Einzelschulen zu einem Schulnetzwerk hat sich als Strategie der Schulentwicklung etabliert. Im Schulnetzwerk Blick über den Zaun arbeiten Vertreter/innen mehrerer Schulen zusammen, indem sie Peer-Reviews (Schulbesuche) durchführen und sich in der Rolle von ‚kritischen Freunden‘ eine Rückmeldung geben. Wie genau kooperieren die ‚kritischen Freunde‘ und welche Potenziale für den Aufbau professioneller Kompetenzen im Interesse von Schulentwicklung zeichnen sich dabei ab? Diesen beiden Fragen wird im Rahmen des Beitrags vor dem Hintergrund des Diskurses zu Peer-Reviews und Schulentwicklungsberatung nachgegangen (Gieske-Roland 2015; Dederling et al. 2013). Dafür werden die Mikroprozesse im Kontext der Peer-Reviews analysiert. Empirische Basis des Beitrags sind acht teilnehmende Beobachtungen inklusive Audioaufnahmen von Peer-Reviews, die inhalts- und gesprächsanalytisch ausgewertet werden.

*Andrea Albers*

### „Abschauen erwünscht“ – (De-)Professionalisierung von Lehrpersonen bei der Kooperation mit Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises

Der Beitrag hinterfragt am Beispiel des Hospitationsprogramms der Deutschen Schulakademie die (programmatischen) Wirkungsannahmen hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrpersonen, die an ‚best-practice-Schulnetzwerken‘ teilnehmen. Bei dieser temporären Kooperation hospitieren zwei Lehrpersonen einer Schule an einer Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises. Den Konzepten der Preisträgerschulen sowie dem Handeln der Lehrpersonen an diesen Schulen wird – aufgrund der programmatischen Rahmung der Kooperation – eine Vorbildlichkeit zugesprochen: hospitierende Lehrpersonen sollen sich Ideen „abschauen“. Aus Perspektive der Educational Governanceforschung (Altrichter 2015) und der dokumentarischen Organisationsforschung (Vogd & Amling 2017) wird die Handlungskoordination bei der Kooperation von hospitierenden und hospitierten Lehrpersonen zunächst rekonstruiert. Des Weiteren wird aufgezeigt, dass die Wirkungsannahmen hinsichtlich einer Professionalisierung hospitierender Lehrpersonen eher nicht eintreten. Empirische Grundlage bilden Leitfadenterviews, die mit Lehrpersonen nach einer einwöchigen Hospitation an einer Preisträgerschule geführt und mittels dokumentarischer Methode ausgewertet wurden.

*Lisa Brücher, Eva Kamarianakis, Ilse Kamski, Heinz Günter Holtappels,  
Elisabeth Bollmann, Tanja Webs*

## Kooperation von Schulen in herausfordernden Lagen in Schulnetzwerken mit externer Schulentwicklungsbegleitung

Sowohl Schulnetzwerke als auch Schulentwicklungsberatung gelten als Unterstützungssysteme für einzelschulische Prozesse der Qualitätsentwicklung (Berkemeyer et al. 2008; Dederling et al. 2013). Diese Unterstützungssysteme sind insbesondere für Schulen in herausfordernden Lagen, die aufgrund schulexterner und innerschulischer Belastungen oftmals eine geringere Kapazität organisationalen Lernens aufweisen, vielversprechend, um kooperativ und bedarfsgerecht an ihren Entwicklungsthemen zu arbeiten. In dem Projekt Potenziale entwickeln — Schulen stärken werden beide Ansätze zur Förderung der Schulentwicklungsarbeit an 36 weiterführenden Schulen umgesetzt und evaluiert. Dabei werden die Projektschulen datengestützt zu Schulnetzwerken zusammengeschlossen, sodass in einem Netzwerk Schulen mit ähnlichen Entwicklungsprofilen zusammenarbeiten. Die externe Schulentwicklungsberatung basiert auf einem kontextsensiblen und integrativen Beratungsansatz, um sowohl die einzelschulische als auch die netzwerkbasierte Entwicklungsarbeit zu fördern. In dem Beitrag wird der Schulentwicklungsansatz anhand eines Fallbeispiels mit Blick auf Formen, Bedingungen und Effekten der Kooperation dargelegt und hierzu Ergebnisse der Evaluation der Netzwerktreffen vorgestellt. Darauf basierend werden Chancen und Grenzen für nachhaltige Strukturen zur Schulentwicklung über die Projektlaufzeit hinaus diskutiert sowie Transfermöglichkeiten für die Qualifizierung von Schulentwicklungsberatern im staatlichen Lehrkräftefortbildungssystem aufgezeigt.

*Kathrin Dederling*

## Diskussion der Einzelbeiträge

### Literatur

- Altrichter, H. (2015): Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In: H.J. Abs, Th. Brüsemeister, M. Schemmann, J. Wissinger (Hg.): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: Springer VS, 21-63.
- Berkemeyer, N.; Manitius, V.; Müthing, K. (2009): Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zu schulischen Innovationsnetzwerken. Eine Literaturübersicht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (4), 667-689.
- Dederling, K.; Tillmann, K.-J.; Goecke, M.; Rauh, M. (2013): Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet. Wiesbaden: Springer VS.
- Gieseke-Roland, M. (2015): Das Peer Review als Verfahren der Schulentwicklung. In: C.G. Buhren (Hg.): Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag, 108-124.
- Trumpa, S.; Franz, E.-K.; Greiten, S. (2016): Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. Die Deutsche Schule, 108 (1), 80-92.
- Vogd, W.; Amling, S. (2017): Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In: W. Vogd, S. Amling (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich, 9-40.



## **Nebeneinander, Miteinander, Gegeneinander? Methodologische Überlegungen zur Kooperation verschiedener Akteur\*innengruppen im Handlungsfeld (Ganztags-) Schule**

*DiskutantIn: Christine Demmer*

*Karina Meyer, Ariane S. Willems, Jennifer Buchna, Pia Rother, Dorte Petersen,  
Tillman Koch*

Eine Zusammenarbeit unterschiedlicher pädagogischer Akteur\*innen im Handlungsfeld Schule ist seit geraumer Zeit nicht mehr die Ausnahme, sondern die Regel. Neben Regelschullehrkräfte treten eine Vielzahl weiterer Akteur\*innen aus verschiedensten (pädagogischen) Handlungsfeldern. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der „Kooperation“ bezogen auf Schulentwicklungsprozesse meist als Qualitätsmerkmal aufgerufen. Allerdings zeigt sich bei genauerer Durchsicht der vielfältigen Beiträge, dass auf einer theoretisch-analytischen Ebene unklar ist, was unter „Kooperation“ verstanden wird, zumal darunter eine große Bandbreite unterschiedlicher Kooperationsmöglichkeiten subsumiert wird, die sich sowohl aus der Zusammensetzung der Personengruppen als auch aus unterschiedlichen Anlässen ergeben können. Gleichzeitig ist grundlagentheoretisch noch ungeklärt, inwiefern auch methodologische Vorannahmen den Gegenstand „Kooperation“ jeweils mit hervorbringen.

Um sich diesem komplexen Gefüge anzunähern, diskutieren wir in dieser AG Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der theoretischen Konzeptionalisierung und der method(olog)ischen Hervorbringung des Gegenstandes (s. Einzelbeiträge). Auf diese Weise widmen wir uns in den unterschiedlichen Beiträgen multiperspektivisch der Frage, wie und als was soziale Aushandlungspraxen konzeptualisiert und erforscht werden können, die unter dem Schlagwort „Kooperation“ gefasst werden. Gleichzeitig setzen wir uns dabei bezogen auf unterschiedliche Akteur\*innenkonstellationen und Zusammenarbeitsanlässe – aus unterschiedlichen method(olog)ischen Perspektiven – mit der Frage auseinander, wie spannungsvolle Dynamiken oder auch hierarchische Praxen jeweils im Datenmaterial aufscheinen und bearbeitet werden.

*Karina Meyer & Ariane S. Willems*

### **Zur Konzeptualisierung der Kooperationspraxis von Klassenleitungen und Schulbegleitungen im Kontext inklusionsbezogener Unterstützungsmaßnahmen**

Um die Inklusion von Schüler\*innen mit Behinderung zu unterstützen, werden vermehrt Schulbegleitungen eingesetzt, die als Einzelfallhilfen von den Sozial- und Jugendämtern finanziert werden. Wie die Maßnahme konkret ausgestaltet wird, hängt in hohem Maße von der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften ab. Während zur Kooperation zwischen Lehrkräften ein empirisch fundiertes Modell zur Beschreibung von unterschiedlichen bzw. unterschiedlich anspruchsvollen Kooperationsformen vorliegt (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006), mangelt es an theoretischen Konzeptualisierungen zur quantitativ-empirischen Untersuchung von interprofessioneller Kooperationspraxis. Bisherige Befunde, v.a. aus qualitativer Forschung, weisen auf die speziellen Rahmenbedingungen von Schulbegleitung als Erschwernis für professionelle Kooperation auf Augenhöhe (Lübeck & Demmer, 2017).

Im Rahmen einer quantitativen Fragebogenstudie (n = 154 Schulbegleitungen) wurde der Frage der Kooperationspraxis von Schulbegleitungen und Klassenleitungen nachgegangen. Vorgestellt werden zum einen Befunde von Faktorenanalysen zur empirischen Überprüfung der theoretisch angenommenen Unterscheidung in einfache und anspruchsvolle Kooperati-

onstätigkeiten, zum anderen Ergebnisse latenter Klassenanalysen zur Ermittlung von Kooperationsprofilen und Analysen zu differenziellen Zusammenhängen dieser Profile mit verschiedenen arbeitsbezogenen Aspekten (Rahmenbedingungen der Maßnahme sowie Wahrnehmung der Kooperation durch die Schulbegleitungen). Die Diskussion fokussiert die theoretische Konzeptualisierung der Kooperationsbeziehung von Klassenleitungen und Schulbegleitungen.

*Jennifer Buchna, Pia Rother*

### „Doing Zusammenarbeit? Methodologische Überlegungen zum Kooperationsverhältnis von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Akteur\*innen in Ganztagsgrundschulen“

Die Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Akteur\*innen wird insbesondere an Schulen mit Ganztagsprofilen virulent. Ihre innerorganisatorische Zusammenarbeit wird von institutionellen und auch professionstheoretischen Bedingungen gerahmt, die die Zusammenarbeit zwischen beiden Akteur\*innengruppen herausfordern können. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs gilt eine gelingende Kooperation jedoch als maßgebliches Ziel (Idel et al., 2012) und wird zumeist – konzeptionell zumindest – positiv konnotiert. In dem qualitativen DFG-Projekt „Bildungsbenachteiligung‘ als Topos pädagogischer Akteure in Ganztagschulen“ (kurz: Topos-Projekt) ließ sich die Zusammenarbeit der genannten Akteur\*innengruppen als thematisch besonders relevant rekonstruieren. Es wurden in Halb- und Ganztagschulen Interviews so-wie Gruppendiskussionen geführt und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Diese methodische Herangehensweise ermöglichte es, handlungsleitende Orientierungen von pädagogischen Akteur\*innen zu rekonstruieren und das Verhältnis zwischen den beiden Akteur\*innengruppen zu bestimmen.

Als zentrales Ergebnis mit Blick auf die Zusammenarbeit der pädagogischen Akteur\*innen konnte eine normalisierte Hierarchie rekonstruiert werden. Diese lässt sich unabhängig von der jeweiligen ganztätigen Organisationsform und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft in zwei Typen differenzieren: in eine hinterfragte und eine unhinterfragte Zusammenarbeit. Der Beitrag diskutiert zudem die Relevanz eines offenen Zugangs qualitativer Forschung, da durch unser heuristisches Vorgehen mit einer Ausgangsfragestellung zum Umgang mit Bildungsbenachteiligung auf diese Weise auch Ergebnisse zum Kooperationsverhältnis von pädagogischen Akteur\*innen rekonstruiert werden konnten.

*Tillmann Koch, Dorte Petersen*

### Institutionalisierungsbedingte Spannungen in der Zusammenarbeit von Sonderpädagog\*innen und Sozialpädagog\*innen am Beispiel von Vernetzungsgesprächen an einer inklusiven Schule

In unterschiedlichen Zusammenhängen wird immer wieder darauf verwiesen, dass sich die Schule verändert, es in diesem Zusammenhang zu einer Vielzahl unterschiedlicher Berührungspunkte verschiedener Akteur\*innen kommt und damit auch zu einer Überlagerung von Zuständigkeitsbereichen vormalig auf getrennte Handlungsfelder verwiesener pädagogischer Berufsgruppen. In konzeptioneller Hinsicht zeigen sich Unstimmigkeiten in der systematischen Erfassung dieser Entwicklung. Eine überzeugende Argumentation bieten dabei Silkenbeumer et al. (2017) wenn sie von „institutionalisierungsindizierten“ (ebd., S. 35) und damit strukturell

bedingten Zuständigkeitsproblematiken ausgehen, die als Zuständigkeitsdiffusität den Zusammenarbeitspraxen vorgelagert ist (ebd.).

An diese Perspektive anschließend werden in unserem Beitrag Ergebnisse vorgestellt, die in der Analyse von Vernetzungsgesprächen zwischen Sonderpädagog\*innen und Sozialpädagog\*innen objektiv-hermeneutisch rekonstruiert wurden. Dabei wurde jen-seits der begrifflich bedingten Erwartung, dass es sich bei den beobachteten sozialen Praxen um Kooperation handelt, danach gefragt, welche Dynamiken sich in den konkreten (institutionell eingerichteten) Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Berufsgruppen herausarbeiten lassen. Grundsätzlich zeigt sich, dass die konkreten Zusammenarbeitsanlässe gerade nicht zu einer gesteigerten Professionalität der beteiligten Akteur\*innen führt, sondern eher im Gegenteil zu einer weiteren Verschärfung der vorgelagerten institutionalisierungsbedingten Spannungen.

Gerade aufgrund der methodisch und methodologisch unterschiedlich gelagerten Beiträge der AG sehen wir hier einen Ansatzpunkt für weiterführende Diskussionen, um das, was als Kooperation bezeichnet wird, analytisch besser fassen und diskutieren zu können.

#### *Literatur*

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 205–219.

Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule. Zur Einleitung in diesen Band. In T.-S. Idel, H. Ullrich, E. Baum (Hrsg.), Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. S. 9-25.

Lübeck, A. & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. S. 11-27.

Silkenbeumer, M., Kunze, K. & Bartmann, S. (2017). Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In L. Neuhaus & O. Käch (Hrsg.), Professionalität im Kontext von Institution und Organisation. S. 130-157.

## **Formen der Bearbeitung professioneller Handlungs- und Gestaltungsautonomie in multiprofessionellen Konstellationen und Settings der Zusammenarbeit pädagogischer Berufsgruppen im Handlungsfeld Schule**

Melanie Fabel-Lamla, Alexandra Kollmeier, Ludger Krol, Rosa Reinisch

Die Etablierung unterschiedlicher Formate multiprofessioneller Zusammenarbeit vollzieht sich eingebettet in institutionelle und organisationale Differenzierungsprozesse und wird begleitet durch programmatische und disziplinäre Diskurse über die Ziele und Gestaltungsweisen gemeinsam und/oder arbeitsteilig zu bearbeitender Problemstellungen im Handlungsfeld Schule. Zum Tragen kommen in diesen Diskursen und Konzepten zur Gestaltung von Kooperation normative Setzungen, wenn z.B. nach Kompetenzen zur ‚Kooperation‘ einzelner Akteure gefragt wird. Demgegenüber nehmen die Beiträge der Arbeitsgruppe das Verhältnis von Kooperativität und Kollegialität als Formen der Handlungskoordination in Konstellationen und Settings des Zusammenhandelns von Regel- und Förderschullehrer\_innen und Professionellen der Sozialen Arbeit in Schule in den Blick, welches mit nicht stillstellbaren Aushandlungsnotwendigkeiten struktureller Spannungen verknüpft ist, die zwar über die Kooperationsituationen hinausweisen, aber gerade im Zusammenwirken virulent werden.

In Anknüpfung an die Reformulierungen des erstmals von Lortie (1972) in Hinblick auf die Organisation Schule und den Lehrerberuf als Idealtypus formulierten „Autonomie-Paritäts-Musters“ als Ausdruck von schulischer Kollegialität (Idel/Ullrich/Baum 2012, S. 15) bzw. als Modus professioneller Handlungskoordination (Dietrich 2017, S. 47) akzentuieren die Beiträge auf die empirisch-rekonstruktiv im Datenmaterial sichtbar werdenden Prozesse, Modi und Dynamiken der Bearbeitung des Grundproblems der Sicherstellung von Handlungsautonomie professioneller Akteure in Konstellationen des Zusammenhandelns. Die Beiträge widmen sich der übergreifenden Frage danach, in welcher Weise und auf welchen Ebenen Kollegialitäts- und Kooperationsanforderungen und -normen in der Her- und Darstellung professioneller Handlungs- und Gestaltungsautonomie ausgehandelt werden und Handlungsmöglichkeitsräume strukturieren.

Ziel der sich auf Ergebnisse rekonstruktiver Analysen von Interviewtranskripten, Gruppendiskussionen und/oder In-situ-Datenmaterial stützenden Beiträge der Arbeitsgruppe ist die differenzierte Beschreibung der sich in unterrichtlichen und/oder außerunterrichtlichen Settings (u.a. Team-, Arbeitsgruppen- und Förderplansitzungen, kollegialen Fallbesprechungen) zeigenden Prozesse, Dynamiken und Modi in der Herausbildung von Handlungsmöglichkeitsräumen professioneller Gestaltungs- und Handlungsautonomie. Welche Konzepte und Begriffe von professioneller Gestaltungsautonomie in den Diskursen zur multiprofessionellen Kooperation in Anschlag gebracht werden, und ob und wie sich damit verbundene Setzungen verändern, wird in der Arbeitsgruppe ebenfalls Bezugspunkt der Überlegungen sein.

### *Literatur*

Dietrich, F. (2017): Kollegialität – Handlungskoordination „alter Schule“? Kooperation als Ende des Einzelkämpfertums? In: Journal für LehrerInnenbildung, 17 (1), S. 45–49.

Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In: Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–25.

Lortie, D.S. (1972): Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, H.-W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper, S. 37–76.

*Alexandra Kollmeier, Ludger Krol, Rosa Reinisch*

## Kollegiale Aushandlungsprozesse in inner- und außerunterrichtlichen Kooperationskonstellationen

Der Beitrag fokussiert ausgehend von der Auseinandersetzung mit In-situ-Datenmaterial aus dem Forschungsprojekt GAST (Vom Ganzen und der Summe seiner Teile - Rekonstruktionen zur Differenzierung professioneller Zuständigkeiten in der schulischen Zusammenarbeit von Lehrkräften, Sozial- und Sonderpädagog\_innen) differente Formen kollegialer Aushandlungsprozesse in variierenden – sowohl innerhalb wie außerhalb der Unterrichtspraxis situierten – Kooperationskonstellationen. Grundlage sind Befunde aus rekonstruktiven Analysen berufsgruppenübergreifender Settings von Teamsitzungen, kollegialen Fallberatungen sowie videographischem Datenmaterial aus doppelt besetzter Unterrichtspraxis.

Den thematischen Fluchtpunkt der Analysen bilden die Fragestellungen:

- Wie werden Autonomie und Zuständigkeit vor dem Hintergrund von Kooperations-, Koordinations- und Kollegialitätsanforderungen verhandelt?
- Welche Modi der Bearbeitung des Problems der Gewährleistung professioneller Handlungs- und Gestaltungsautonomie werden wie und mit welchen Implikationen auf welchen Ebenen in der gemeinsamen Praxis aufgerufen und hervorgebracht?
- Welche formatbezogenen Aushandlungsdynamiken und Aneignungsprozesse lassen sich in den unterschiedlichen Settings beobachten?
- Welche Aussagen zum Verständnis von Autonomie können hinsichtlich programmatischer Setzungen und Konzepte im fachlichen Diskurs zur „multiprofessionellen Kooperation“ formuliert werden?

Auf Basis der Datengrundlage lassen sich die Prozesse, Dynamiken und Implikationen der mit diesen Fragen einhergehenden expliziten und impliziten Aushandlungsbewegungen differenziert und empirisch gesättigt beschreiben.

*Melanie Fabel-Lamla*

## Formen der Sicherung professioneller Handlungs- und Gestaltungsautonomie in multiprofessionellen Settings an Schulen –

In professionstheoretischen Diskursen gilt Autonomie als ein Kernmerkmal professionellen Handelns, das sich bei Lehrkräften in der individuellen Verantwortung für den eigenen Unterricht sowie gegenüber ihren Schüler\_innen zeigt. Lange Zeit ließ sich die Institution Schule als ein monoprofessionelles Funktionssystem beschreiben, in welchem Lehrkräfte unter sich waren und sich Kooperationsformen in erster Linie auf Konferenzen als Teil der Organisation Schule beschränkten. Die sich im Zuge bildungspolitischer Reformen der letzten Jahre verändernden Personalstrukturen an Schulen stellen die Akteure vor Ort vor die Herausforderungen, nun in Kooperation mit anderen pädagogischen Berufsgruppen neue Formen der Bearbeitung der Anforderungen im Handlungsfeld Schule zu etablieren, die in die bisherige Handlungs- und Gestaltungsautonomie der Professionellen eingreifen.

Auf der Basis von Daten aus verschiedenen qualitativ-rekonstruktiv angelegten (Einzel-fall-)Studien zur Kooperation zwischen Regelschullehrkräften, Schulsozialarbeiter\_innen und Förderschullehrkräften an Schulen soll im Beitrag der Frage nachgegangen werden, welche Formen sich bei der Sicherung der individuellen professionellen Handlungs- und Gestaltungsautonomie im Kontext von Kooperationsanforderungen zeigen. Dabei sollen vor allem Zuständigkeitsklärungen, Differenz- und Grenzmarkierungen, Hierarchisierungen, die Herstellung

von Expertise, Fachlichkeit und Professionalität, aber auch Vergemeinschaftungsbewegungen in den Blick genommen werden.

## **Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen – Kooperationsprozesse in der individuellen Förderung erheben, etablieren und verstetigen**

Muriel Franek, Niklas Gausmann, Kirsten Müller

Inklusive Grundschulen stehen vor der Herausforderung, im Rahmen ihres Ausbildungs- und Entwicklungsauftrags ein professionelles Netzwerk aus verschiedenen Fachkräften zu organisieren und eine enge und abgestimmte Aufgabenwahrnehmung zu gewährleisten. Nationale und internationale Studien (vgl. Heinrich/Lübeck 2013; Herz et al. 2018; Ghore/York-Barr 2007; Rutherford 2012) zeigen, dass beispielsweise Schulbegleitungen, die Kinder mit besonderen Förderbedarfen im Unterricht unterstützen, bislang in diese berufsübergreifende Zusammenarbeit noch nicht hinreichend eingebunden sind (vgl. Kremer 2016). Zeitmangel, wechselnde Anforderungen des Schulalltags und u.U. eine rigide Aufgabenverteilung innerhalb des Teams erweisen sich ebenso als Barrieren für eine für alle Beteiligten zufriedenstellende Zusammenarbeit.

Ziel von InproKiG ist es, eine berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahme für die interprofessionelle Kooperation an inklusiven Grundschulen zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Die Qualifizierung richtet sich dabei insbesondere an Lehrkräfte, sonderpädagogische Fachkräfte, Schulsozialarbeiter\*innen sowie Schulbegleitungen inklusiver Grundschulen, die im Rahmen einer berufsübergreifenden internen sowie externen Kooperation zusammenarbeiten.

Das Verbundprojekt wird von der Leibniz Universität Hannover, der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Hochschule Osnabrück gemeinsam durchgeführt und im Rahmen der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

### **Gesamtkonzept Arbeitsgruppe (Zusammenfassung):**

Für die inhaltliche Ausgestaltung der Qualifizierungsmaßnahme wurde Ende 2018/ Anfang 2019 eine Mixed-Methods-Erhebung zum Stand der innerschulischen Kooperation sowie zur primarschulischen Zusammenarbeit mit externen Partnern und zu diesbezüglichen Bedarfen an inklusiven Grundschulen der Städte Hannover, Gießen und Osnabrück durchgeführt (Fragebogenerhebungen, Expert\*inneninterviews und Fokusgruppendifkussionen). Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse sind Grundlage für die Entwicklung des Qualifizierungsmanuals InproKiG, welches in ausgewählten Grundschulen an den drei Standorten erprobt wird. Die Schwerpunkte des Qualifizierungsmanuals liegen auf der Teamentwicklung und Vernetzung sowie auf der berufsübergreifenden Zusammenarbeit bei der individuellen Förderung von Kindern mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen und sollen Anregungen für die Schul- und Qualitätsentwicklung geben.

Die Arbeitsgruppe teilt sich in drei Vorträge auf: Zunächst wird den Teilnehmenden ein kurzer Überblick über die Zielsetzung und Konzeption des Projekts InproKiG gegeben und es werden ausgewählte Forschungsergebnisse präsentiert. Darauf aufbauend wird ein Überblick über die Schwerpunktmodule „Teamentwicklung und Vernetzung“ und „Individuelle Förderung“ gegeben. Ziel der Arbeitsgruppe ist es, mit den Teilnehmenden einen fachlichen Austausch über

die interprofessionelle Kooperation an inklusiven Grundschulen und das entwickelte Qualifizierungsmanual zu führen.

*Muriel Franek*

### Bedarfe von Lehr- und Fachkräften zur interprofessionellen Kooperation in inklusiven Grundschulen

Zunächst wird den Teilnehmenden der Arbeitsgruppe ein Überblick (Zielsetzung, Forschungsdesign, Meilensteine) über das Forschungs- und Entwicklungsprojekt InproKiG gegeben. Daran anschließend werden ausgewählte Forschungsergebnisse zum Stand der innerschulischen Kooperation präsentiert. Die Ergebnisse der Erhebung geben Aufschluss über die Kooperationsbedarfe multiprofessioneller Schulteams in inklusiven Grundschulen und liefern wichtige Impulse, die in die Entwicklung des Qualifizierungsmanuals InproKiG eingeflossen sind. Diese werden näher in den darauffolgenden Beiträgen 2 und 3 dargestellt.

*Niklas Gausmann*

### Interprofessionalität in der inklusiven Grundschule – Akteur\*innen, Prozesse und Strukturen

Das Schwerpunktmodul „Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen innerhalb von Teamkontexten gestalten“ wurde als Handreichung für die Verbesserung der berufsübergreifenden Zusammenarbeit von pädagogischen Lehr- und Fachkräften an inklusiven Grundschulen auf Grundlage der analysierten Bedarfe konzipiert. Die Teilnehmenden der Arbeitsgruppe erhalten einen Überblick über die Qualifizierungsinhalte des Moduls und somit einen Überblick über thematische Schwerpunkte, die zu Verbesserungen respektive Verstärkungen interprofessioneller Kooperationen in Grundschulen beitragen. Als Einstieg in den Beitrag wird ein grundlagentheoretischer Rahmen geschaffen (u.a. schultheoretische Diskurslinien interprofessioneller Kooperation; kooperationstheoretische Ansätze). Anhand dieser ersten theoretischen Fundierung werden die Modulinhalte, welche die Entwicklung von Wissen, Kompetenzen und Haltung im interprofessionellen Schulteam forcieren werden, näher diskutiert. Dies wird anhand der drei Ebenen Akteur\*innen, Prozesse und Strukturen auf die konkrete Praxis in inklusiven Grundschulen expliziert. Darauf aufbauend wird durch die Hinzuziehung eines Modells von Keller-Schneider und Albisser (2013: 44 f.) die interprofessionelle Zusammenarbeit anhand von fünf Kooperationsqualitäten untersucht (Austausch von Materialien/ Wissen; Arbeitsteilung; Gemeinsame Planung und Strukturierung; Pädagogischer Diskurs; Gemeinsam getragene Verantwortung) und aufgezeigt, welche Bedarfe Lehr- und Fachkräfte in diesem Bereich haben.

*Kirsten Müller*

### Interprofessionelle Kooperation in der konkreten Fallarbeit etablieren

Im Schwerpunktmodul „Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen in der konkreten Fallarbeit etablieren“ werden Arbeitsinhalte und -materialien vorgestellt, durch die eine abgestimmte berufsübergreifende Förderung von Kindern durch alle an inklusiven Grundschulen tätigen pädagogischen Fachkräften aufgebaut bzw. verbessert werden kann. Exemplarisch wird dies am Beispiel der Förderung emotionaler und sozialer Fertigkeiten von Grundschulkindern aufgezeigt, da gerade in diesem Entwicklungsbereich eine Kernkompetenz für ein geln-

gendes Miteinander in inklusiven Lerngemeinschaften ausgebildet wird. Durch das Qualifizierungsmodul wird angestrebt im interprofessionellen Schulteam das Wissen über Meilensteine des sozial-emotionalen Entwicklungsverlaufs im Kindesalter sowie mögliche Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Kompetenz von Kindern zu vertiefen, diagnostische und Förderkompetenzen (z.B. Fallverstehen, diagnostische Vorgehensweisen, individuelle Förderplanung) aufzubauen sowie die Haltung des Schulteams zur Förderung dieses Entwicklungsbereiches und zum Umgang mit Grundschulkindern, die herausforderndes Verhalten zeigen, zu reflektieren. Die Teilnehmenden der Arbeitsgruppe erhalten somit einen Überblick über die Inhalte des Schwerpunktmoduls und über Möglichkeiten, die interprofessionelle Kooperation in Bezug auf die individuelle Förderung von Kindern in der Schulpraxis auszubauen.

#### *Literatur*

Ghere, G. & York-Barr, J. (2007): Paraprofessional Turnover and Retention in Inclusive Programs: Hidden Costs and Promising Practices. In: Remedial and Special Education, 28.

Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013): Hilflös häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/ innen im inklusiven Unterricht. In: Bildungsforschung, 10.

Herz, B., Meyer, M. & Liesebach, J. (2018): Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 87.

Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013): Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In: Keller-Schneider, M., Albisser, S. u. Wissinger, J. (Hrsg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Julius Klinkhardt. Zürich. S. 33-56.

Kremer, G. (2016): Schulbegleiter erfolgreich einbinden. Praxishilfen für Lehrer. Persen-Verlag.

Rutherford, G. (2012): In, out or somewhere in between? Disabled students' and teacher aides' experiences of school. In: International Journal of Inclusive Education, 16.

Jahrestagung der Kommission für Professionsforschung und Lehrerbildung in der Sektion Schulpädagogik der DGfE vom 23.-25.09.2019 in Göttingen zum Thema „Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur\*innen an Schulen“



## **Ganztags-Settings als Arenen „multiprofessioneller“ Diskurse und Praktiken**

Diskutant: Markus Sauerwein

Gunther Graßhoff, Pia Rother, Till-Sebastian Idel, Christin Haude, Carolin Bebek

Die Entwicklung der Ganztagschule führt in den letzten Jahren zu einer politisch und konzeptionell erzwungenen wie auch praktisch erforderlichen „neuen“ Koordination von Schule und außerschulischen Feldern. Dies betrifft nicht nur Formen der Kooperation auf der Akteurs-ebene (Lehrkräfte, Sozialpädagog\*innen, pädagogisch Tätige etc.), sondern auch organisationale Herausforderungen der Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. Unterschiedliche pädagogische Diskurse geraten miteinander in Widerstreit und müssen ins Verhältnis zueinander gesetzt werden.

Die Herausforderungen für die pädagogischen Akteur\*innen sind an vielen Stellen bereits skizziert worden. Weniger werden die grundlegenden organisationalen und semantischen bzw. diskursiven Spannungen und Verwerfungen bei der Entwicklung ganztägiger Bildungs-Settings untersucht und debattiert. Es ist mittlerweile deutlich geworden, dass durch Ganztagskonzepte unterschiedliche Träger- wie auch Organisationsmodelle im Spannungsfeld von Schule und Jugendhilfe in Praktiken der Aus- und Verhandlung von gestaltenden Akteur\*innen aufeinander bezogen werden müssen. Schulpädagogische wie auch sozialpädagogische Diskurselemente müssen in der Gestaltung von Ganztagschule zusammengebracht, eine „gemeinsame Sprache“ muss gefunden werden. Es wird in dieser Arbeitsgruppe von der These ausgegangen, dass zunächst scheinbare Gewissheiten und Voraussetzungen im interdisziplinären und organisationalen Austausch der Praxisakteur\*innen in den Schulen vor Ort in der Herstellung des Ganztags irritiert und reflexiv eingeholt werden müssen.

*Pia Rother*

### **Sortieren als Kooperationspraktik in Ganztags-Settings? Empirische Ergebnisse zum Umgang pädagogischer Akteur\*innen mit Bildungsbenachteiligung**

Der Beitrag fokussiert auf Akteursebene die Kooperation einer Ganztagsgrundschule und einer Einrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Insbesondere Ganztags-schulen sind – im Sinne einer bildungspolitischen Programmatik – mit der Aufgabe betraut, Bildungsungleichheit zu reduzieren, da mit einer Ausweitung der institutionellen Betreuung die Hoffnung verbunden ist, insbesondere negative Einflüsse der sozialen Herkunft zu minimieren (Buchna et al. 2017). Diesem Diskurs liegt allerdings eine Tendenz zur Individualisierung von Bildungsungleichheit inne, statt dies als Kooperations-problem von Organisationen zu rahmen (Rother 2019, i.D.). Die Studie „Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung“ untersuchte dieses interorganisationale kooperative Ganztags-Setting hinsichtlich des Umgangs der pädagogischen Akteur\*innen mit Bildungsbenachteiligung bzw. Vielfalt, Förderung, Unterstützung von Kindern in einem sozial belasteten Stadtteil einer Großstadt. Es konnte eine organisationsübergreifende Orientierung am Sortieren als Umgang mit als defizitär gerahmten Kindern herausgearbeitet werden, die sich insbesondere am Beispiel von Hausaufgaben-Settings aufzeigen lässt. Außerdem konnte mithilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010) – überraschenderweise – die Rolle der organisationalen Zugehörigkeit der pädagogischen Akteur\*innen als relevanter als bspw. die jeweilige Professionszugehörigkeit herausgearbeitet werden.

*Literatur:*

Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Budrich.

Buchna, J./Coelen, T./Dollinger, B./Rother, P. (2017): Abbau von Bildungsbenachteiligung als Mythos? In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 4, S. 416–436.

Rother, P. (2019, i.D.): Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting. Beltz Juventa.

*Till-Sebastian Idel, Carolin Bebek*

## „Ganztagskollegien oder fragmentierte Akteurskonstellationen“? Praktiken der Handlungs Koordination im Ganztag

Im Mittelpunkt des Vortrags stehen Beobachtungen aus einer institutionellen Ethnografie der organisationalen Hervorbringung des Ganztags am Beispiel von vier Einzelschulen. Die Daten entstanden in der ersten, explorativen Phase des DFG-Projekts JenUs (Jenseits des Unterrichts. Ethnografische Studien zu Lernkulturen an den Rändern der Schule). In der Analyse wurden praxeologische, schulkultur- und governancetheoretische Perspektiven zu verbinden versucht (Idel/Pauling 2018; Dietrich 2017; Helsper 2014; Asbrand 2013). Untersucht wurden in diesem Feldzugang auf Basis von Beobachtungs-, Befragungsdaten und der Analyse schulischer Dokumente (a) die diskursiven Sinnstiftungen und programmatischen Konzeptualisierungen des Ganztagsangebots im Kontext der jeweiligen Schulkulturen, (b) die Handlungs Koordination des Ganztagsangebots auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen organisationalen Praktiken (Koordination der Angebote durch Schulleitungen und Funktionsstellen, Einbezug der Angebotsverantwortlichen in schulische Gremien und andere Praktiken wechselseitiger Bezugnahmen der am Ganztag beteiligten schulischen und außerschulischen Akteur\*innen), (c) die symbolischen Konstruktionen und Orientierungen der Angebotsverantwortlichen auf ihre eigene Praxis auch mit Blick auf ihre Verortung im weiteren Feld der Einzelschule.

Die Suche nach Orten, an denen es Kontakt und möglicherweise auch einen weiterreichenden Austausch und ein Zusammenhandeln zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Akteur\*innen gab, die am Ganztag beteiligt sind, gestaltete sich durchaus als schwierig. Anhand der Beschreibung der Praktiken der Handlungs Koordination und insbesondere der Positionierung und Adressierung derjenigen, die in den jeweiligen Schulen die außerunterrichtlichen Angebote verantworten, lassen sich weit gespreizte Akteurskonstellationen und verstreute Praktiken des Zusammenhandelns rekonstruieren. Davon ausgehend kann dann die Frage beantwortet werden, inwieweit überhaupt – und in welcher jeweiligen Beschaffenheit – Formen von Kollegialität als Anerkennungsfigurationen und Modi der Kooperation als kokonstruktive Ligaturen in diesen unterschiedlichen Ansiedlungen und Verortungen des Ganztags in den Einzelschulen entstehen. Dabei wird deutlich, dass über die verschiedenen identifizierten Varianten einer organisationalen und personellen Trennung wie auch Verbindung von Vor- und Nachmittag bzw. von Unterricht und unterrichtsfernen Angeboten hinweg (noch) kaum von „Ganztagskollegien“, sondern eher von „fragmentierten Akteurskonstellationen“ gesprochen werden kann.

### Literatur

Asbrand, B. (2013): Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung: Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In: Maag Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (Hrsg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Forschungsansätze. Wiesbaden: Springer VS, S. 177-198.

Dietrich, F. (2017): Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung. Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In: Heinrich, M. /Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung – Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 73-94.

Helsper, W. (2014): Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kultur-theorien zu Schule und Unterricht? In: Thompson, C./Jergus, K./Breidenstein, G. (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 199-242.

Idel, T.-S./Pauling, S. (2018): Schulentwicklung und Adressierung. In: Die Deutsche Schule 110, H. 4, S. 312-325.

*Gunther Graßhoff, Christin Haude*

### "Sprachen und Diskurse zum multiprofessionellen Ganzttag"

In der zunehmenden Verzahnung von Schule und außerschulischer Bildung entsteht eine scheinbar neue Anschlussfähigkeit von schul- und sozialpädagogischem Diskurs. Qualitätskonzepte aus der Unterrichtsforschung werden zum Beispiel auf nicht unterrichtliche Angebote adaptiert und Handlungsmaximen wie Alltagsorientierung und Partizipation durchdringen die Planung außerunterrichtlicher Angebote an Schulen. Im Fachdiskurs werden vor allem die Anschlussmöglichkeiten der Diskurse hervorgehoben.

Im Forschungsprojekt „JenUs“ wurden in einem qualitativ-ethnografischen Zugang außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen in den Blick genommen, ohne unmittelbar von professionsbezogenen – weder schul- noch sozialpädagogischen – Annahmen (Graßhoff, Renker, Schröder 2018) auszugehen. Es kann gezeigt werden, wie sich neue pädagogische Prozessstrukturen zwischen den vereinseitigenden Lesarten von ‚Verschulung‘ oder ‚Sozialpädagogisierung‘ etablieren. Zentrale empirische Ergebnisse aus diesen Analysen werden in diesem Beitrag vorgestellt und als Irritation scheinbarer Diskursgewissheiten benutzt.

#### *Literatur*

Graßhoff, G./ Renker, A. / Schröder, W. (2018) (Hrsg.): Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

## **Koordination kollegialer Arbeitsbündnisse: Über Systemlogiken und Handlungsanforderungen innerschulischer Verantwortungsträger\*innen**

DiskutantIn: Petra Herzmann

Michael Stralla, Kathrin Racherbäumer, Tobias Dohmen

Die Einzelschule als Handlungseinheit sieht sich seit jeher mit sich wandelnden gesellschaftlichen Zielvorstellungen und Funktionszuschreibungen (Fend 2009) konfrontiert, von denen ausgehend beständig Optimierungsbedarfe und Veränderungspotentiale formuliert werden. Diese bewegen sich im Spannungsverhältnis bildungspolitischer Zentralisierung und Autonomiegewährung (Heinrich/Altrichter 2008). Damit werden gleichsam Übersetzungs- und Anpassungsleistungen der innerschulischen Akteur\*innen ermöglicht und gerahmt. Entwicklungsanlässe werden dabei divergent strukturell verankert und durch Verantwortungsträger\*innen präfiguriert.

Die Beiträge dieser Arbeitsgruppe rekonstruieren die handlungsleitenden Selbst- und Fremdeutungen von Lehrpersonen mit innerschulischen Funktionsstellen angesichts innerkollegial gestalteter Transformationsprozesse, denen implizite oder explizite systemeigene bzw. externe diverse Erwartungen unterliegen. Hier fokussieren wir die Koordinationsleistungen hinsichtlich der Spezifik des jeweiligen Entwicklungsanlasses vor dem Hintergrund professioneller und organisationaler Logiken (Kuper/Kapelle 2012). Relevant wird dabei, wie in diesem Gefüge das Zustandekommen und Ausgestalten spezifischer kollegialer Arbeitsbündnisse notwendig sowie praktisch begrenzt wird.

*Michael Stralla*

### **Innerkollegiale Kooperation und Koordination als Handlungsanforderungen extern induzierter Innovationsprozesse**

Das Innovieren der eigenen und/oder kollektiven schulischen Praxis zählt zwar mittlerweile zum Regelkanon professioneller Handlungsanforderungen von Lehrpersonen (Berkemeyer/Schneider 2006), gerät jedoch nur selten in den Forschungsfokus, sodass über die von innerschulischen Akteur\*innen getragene Umsetzung von Innovationsprozessen wenig bekannt ist.

Den Ausgangspunkt des Beitrags bildet ein projektbezogener und extern induzierter schulischer Innovationsprozess, in dessen Rahmen lernstrategische Förderkomponenten in den Fachunterricht an zehn Gymnasien implementiert werden sollten. Diese wurden von den Teilkollegien der partizipierenden Schulen im Rahmen einer Fortbildungsreihe erarbeitet, in der zusätzlich Planungsschritte zur Projektumsetzung vorgenommen wurden.

Entsprechend realisierte Entwicklungsvorhaben von (Teil-)Kollegien, die eine Transformation der gegenwärtigen Praxis der Einzelschule anvisieren, bedürfen der steuernden Rahmung und Koordination durch lokale Verantwortungsträger\*innen. Für die Steuerung und Koordinierung der Umsetzung des Projektes sollten innerkollegial Projektleitungen rekrutiert werden. Neben der Schulleitung, der schulstrukturell die Gesamtverantwortung der (Handlungs-)Abläufe obliegt, treten dabei einzelne Lehrpersonen des Kollegiums hervor, die qua Funktionsstelle innerhalb der Einzelschule (insbesondere als Abteilungs-, Stufen- oder Fachleitungen) als neues „mittleres Management“ der Schulorganisation verstanden werden können (Mintzberg 1992)

und denen ein hohes Veränderungspotenzial der Einzelschule zugesprochen wird (Katzenmeyer/Moller 2001). Es ist dieser Personenkreis, der im Mittelpunkt des Beitrags steht und als „Change Agent“ (Fullan 1993) schulischer Innovationsprozesse verstanden wird.

Die innerkollegialen Projektleitungen wurden mittels leitfadengestützter Interviews zur Umsetzung vor Ort befragt. Der interpretatorische Zugriff auf die Interviews erfolgte mittels der Dokumentarischen Methode (Nohl 2008) bis zum Verfahrensschritt der sinngenetischen Abstraktion. Rekonstruierbar ist ein divergenter Umgang mit dem Orientierungsproblem der kollegialen Veränderung schulischer bzw. unterrichtlicher Praxis, der auf eine grundlegende Orientierung am Infragestellen bzw. Bewahren von aufgebauten handlungspraktischen und institutionalisierten Routinen verweist. Die Positionierung der Befragten zum Kollegium sowie ihre eigene Verortung innerhalb der Projektgruppe bilden dabei einen zentralen Vergleichshorizont dar.

*Kathrin Racherbäumer*

### Innerkollegiale Kommunikations- und Kooperationspraxen an Schulen in sozialräumlich deprivierten Kontexten

Bei Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen handelt es sich zumeist um Schulen in urbanen Gebieten, in denen sich das Phänomen wohnräumlicher Segregation besonders deutlich zeigt und für dessen Bewohner\*innen Prozesse der Exklusion und der verringerten Teilhabe kennzeichnend sind (Fölker/Hertel/Pfaff 2015). Nach Löw (2015) wird sozialer Raum als sozial konstruiertes Phänomen verstanden, woran auch Lehrpersonen neben anderen Akteuren beteiligt sind, u. a. indem sie die sozialräumliche Verortung ihrer Schule als Anlass für Entwicklung konzeptualisieren. So kann Schule im Sinne der Idee eines Gegenraums zum Quartier neben formalen fachlichen Bildungsinhalten als Modell einer ‚anderen‘ gesellschaftlichen Praxis fungieren, so dass das Wahrnehmungs- und Handlungsrepertoire der dort lebenden Akteur\*innen erweitert und damit über den eigenen Sozialraum hinaus anschlussfähig wird.

Die Schaffung einer stabilen und vertrauensvollen Schulkultur und die damit einhergehende (Weiter-)Entwicklung gemeinsamer Ziele, Normen und Werte, stellen Merkmale erfolgreicher Schulen in sozialräumlich benachteiligten Kontexten dar (Bremm et al. 2016; Smyth 2014). Dafür ist die innerkollegiale Abstimmung und Zusammenarbeit wiederum eine zentrale Voraussetzung (Muijs et al. 2004).

Der Beitrag richtet den Fokus auf Praktiken kollegialer Zusammenarbeit zur Umsetzung einer positiven Schul- und Unterrichtskultur, um der sozialräumlich deprivierten Verortung der Schule zu begegnen. Hierzu wurden Interviews mit Lehrpersonen von acht Schulen, die eine Funktionsstelle im Bereich der Schulentwicklung innehaben, geführt und mit der Dokumentarischen Methode (Nohl 2008) analysiert. Thematisch geraten insbesondere Möglichkeiten der Förderung der Bildungssprache als Vergleichshorizont in den Blick, zu der die Befragten im Rahmen eines Projekts über drei Jahre in Netzwerken fortgebildet wurden. Erste Ergebnisse deuten auf eine divergente Ausgestaltung der Rolle dieser „Change Agents“ innerhalb des Kollegiums und gegenüber der Schulleitung sowie, bezogen auf die Schul- und Unterrichtskultur, auf unterschiedliche Veränderungsstrategien hin

*Tobias Dohmen*

## Innerkollegiale Koordination von Förderplanung als Umgang mit reformbedingten Kooperationserfordernissen

Im Zuge der sich gegenwärtig vollziehenden schulischen Inklusion werden die Akteur\*innen im Mehrebenensystem Schule von bereichsspezifisch formulierten Veränderungserwartungen adressiert (Dietrich 2017). Dadurch geraten die tradierten Orientierungen und Praktiken der betroffenen Akteur\*innen unter Transformationsdruck.

Ein davon betroffener Bereich in den zunehmend inklusiven Schulen ist, dass im Kontext individueller Förderplanung, spezifische den Prozess strukturierende Dokumente für einzelne Schüler\*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung kollektiv erstellt, überprüft und regelmäßig fortgeschrieben werden müssen (MSW 2005). Die artefaktanalytischen Ausführungen von Lueger und Froschauer (2018) aufgreifend wird angenommen, dass mittels dieser Dokumente Wissen über Schüler\*innen in spezifischer Weise materialisiert und als prospektiv orientierende Interpretationsschemata in der Schule sichtbar und bedeutsam wird (Froschauer/Lueger 2015).

Aus der so konturierten Handlungsaufforderung resultiert das Erfordernis einer kollegialen Koordination der individuellen und kollektiven Beteiligungen der Lehrpersonen mit dem Bezugspunkt der dokumentierten Förderplanung. Die für die Förderplanung verantwortlichen Lehrpersonen stehen dabei vor der Herausforderung, dass die interdependenten Handlungen der Beteiligten in den (intra-)professionellen Arbeitsbündnissen (Lütje-Klose/Urban 2014) zueinander relationiert werden (müssen).

Anliegen des Beitrags ist es, das bereichsspezifische Betriebs- und Kontextwissen einer Lehrerin mit der schulinternen Funktionsstelle einer Inklusionsbeauftragten zu rekonstruieren und seine Bedeutung als strukturierendes Moment für eine einzelschulspezifische Variante individueller Förderplanung zu diskutieren.

Die empirische Basis des Beitrags bildet eine rekonstruktive Einzelfallanalyse, die auf einem Expert\*inneninterview (Meuser/Nagel 2010) mit einer Inklusionsbeauftragten beruht. Der analytische Zugriff auf die so generierten Daten erfolgte mittels des Kodiervorgangs der Grounded-Theory-Methodologie (Mey/Mruck 2009).

Erste Ergebnisse der Einzelfallanalyse zeigen, dass sich die Befragte als kommunikative „Brücke“ zwischen den im Prozess der Förderplanung beteiligten Akteur\*innen begreift. Daraus resultiert eine spezifische Konfiguration der übernommenen Verantwortung, die eine effiziente Bearbeitung der Handlungskoordination bei gleichzeitiger Wahrung professioneller und organisationaler Logiken (Kuper/Kapelle 2012) ermöglicht.

### *Literatur*

Berkemeyer, Nils/Schneider, Ralf (2006): Welche Lehrerinnen und Lehrer braucht die Schulentwicklung? Kompetenzorientierte Vorschläge zur Erweiterung des Professionsverständnisses von Lehrkräften. In: Plöger, W. (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 257–280.

Bremm, Nina/Klein, Esther Dominique/Racherbäumer, Kathrin (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Perspektiven und Forschungsbefunde. Die Deutsche Schule. (4/2016), S.323-340.

Dietrich, Fabian (2017): Inklusion im Mehrebenensystem: Überlegungen und explorative Analysen zur Einführung der ‚Inklusiven Schule‘ aus der Perspektive einer rekonstruktiven Governanceforschung. In: Budde, J./Dlugosch, A./Sturm, T. (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien - Handlungsfelder - empirische Zugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 181-195.

- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle (2015): Schule ‚im Brennpunkt‘ - Einleitung. In: Fölker, L./Hertel, T./Pfaff, N. (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen: Budrich, S. 9–26.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2015): Prospektive und retrospektive Sinngenerierung. Eine interpretative Sicht auf Organisationsprozesse. In: Brosziewski, A./Maeder, C./Nentwich, J. (Hrsg.): Vom Sinn der Soziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–113.
- Fullan, Michael (1993): Change forces. Probing the depths of educational reform. School development and the management of change series, Band 10. London: Falmer Press.
- Heinrich, Martin/Altrichter, Herbert (2008): Schulentwicklung und Profession. Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In: Helsper, W. et al. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 23. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 205–221.
- Katzenmeyer, Marilyn/Moller, Gayle (2001): Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as lead-ers. 2nd ed. Thousand Oaks Calif.: Corwin Press.
- Kuper, Harm/Kapelle, Nicole (2012): Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–51.
- Löw, M. (2015): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lueger, Manfred/Froschauer, Ulrike (2018): Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lütje-Klose, Birgit/Urban, Melanie (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 83, 2, S. 112.
- Muijs, Daniel/Harris, Alma/Chapman, Chris/Stoll, Lewis/Russ, John (2004): Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas. A Review of Research Evidence. School Effectiveness and School Improvement, 15(2), 149-175.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2010): Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Boller, H./Richter, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl., (Neuausg.). Weinheim: Juventa-Verl., S. 457–514.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, W./Kiefer, M. (Hrsg.): Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 4. Berlin: Regener, S. 100–152.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke. (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF). [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO\\_SF.PDF](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF), [Zugriff: 09.01.2019].
- Mintzberg, Henry (1992): Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten. Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie.
- Nohl, Arnd-Michael (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Smyth, John (2014): Improving Schools in Poor Areas. It's Not About the Organisation, Structures and Privatisation, Stupid! In: Improving Schools 17, H. 3, S. 231–240.

## Fallperspektiven im Kontext schulbezogener Handlungskoordination

Diskutant: Holger Ziegler

Saskia Bender; Daniela Molnar, Nils Rennebach, Nina Thieme

Die Integration von u.a. Regel- und Förderschullehrer\*innen, Professionellen der Sozialen Arbeit, Therapeut\*innen und Begleiter\*innen in die inklusive Schule wird von der Idee flankiert, die Entdifferenzierung auf institutioneller Ebene werde durch eine möglichst intensive Kooperation der Akteur\*innen angemessen abgebildet und gestützt. Implizit basieren Forschungsarbeiten, die die Koordination und Kooperation zwischen Akteur\*innen zum Gegenstand machen, auf der Annahme, komplexe Institutionen könnten ihre Aufgaben über kooperative Formate angemessener erfüllen. Mit dieser Perspektive wird in der Regel nicht in den Blick genommen, dass die „reibungslose Kooperation und der Austausch von entscheidungsrelevanten Informationen [...] in irgendeiner Weise in einem Spannungs-verhältnis zu den Interessen der [Hilfe]adressat\_innen« stehen könnte[n]“ (Ziegler 2018: 25).

Hieran anknüpfend akzentuieren die Beiträge der Arbeitsgruppe unterschiedliche Perspektiven in Bezug auf die Adressat\*innen kooperativer Settings im Kontext der inklusiven Schule. Dieser Zuschnitt geht von der Voraussetzung aus, dass über die Transformation der Institution insbesondere auch Fallbearbeitungsprozesse, die zuvor über segregierende Zuweisungen angebahnt wurden und in der Folge strukturell außerhalb der Regelschule angesiedelt waren, in diese hineinrücken. In dem hier angelegten Verständnis liegt ein Fall strukturell dann vor, wenn partikulare Anpassungs- und Stabilisierungsstrategien misslingen oder zu misslingen drohen und in der Folge Hilfe angeboten und organisiert wird (vgl. Bender/Heinrich/Lübeck 2017). Die Beiträge verfolgen das Ziel, das Verhältnis zwischen Fällen respektive Fallbearbeitungsprozessen und in unterschiedlichen Konstellationen miteinander interagierenden Akteur\*innen in der inklusiven Schule für den Diskurs um Koordination und Kooperation aufzuschließen. Im Rückgriff auf rekonstruktiv angelegte Studien der Autor\*innen werden unterschiedliche Perspektiven des Falls und auf den Fall entfaltet: Wie erscheint die Handlungskoordination der Akteur\*innen der inklusiven Schule aus der Perspektive der Adressat\*innen von Hilfe? Wie konstituiert sich der Fall im Kontext schulischer Erziehungshilfe aus der Perspektive sonder- und sozialpädagogischer Akteur\*innen?

Beitragsübergreifend sollen die Fragen diskutiert werden, welche institutionellen und organisationalen Ausformungen in diese Fallperspektiven strukturell eingelagert sind und was diese komplexen Rationierungen wiederum für die Konstitution des Falls und die Fallbearbeitungsprozesse im Kontext der kooperativen Organisation der inklusiven Schule bedeuten.

*Saskia Bender, Nils Rennebach*

### „sven war immer ein äh sehr selbstbewusstes kind“. Relationierung der Handlungskoordination der Akteur\*innen zu belastenden Lebensereignissen

An einem Misslingen partikulärer Anpassungs- und Stabilisierungsstrategien müssten sich die erweiterten Akteur\*innenkonstellationen der Inklusiven Schule im besonderen Maß beweisen. Aus der Perspektive der Hilfeadressat\*innen selbst wird in diesem Beitrag über einen rekonstruktiven Zugriff (objektive Hermeneutik) danach gefragt, wie sich die Relationierungen der unterschiedlichen Akteur\*innen zu familialen Fallstrukturen in der Bearbeitung akut vorliegender belastender Lebensereignisse aus-formen (vgl. Bender/Rennebach i.V.). Aus der sich als komplex erweisenden Konstellation der Helfenden wird der Bezug zu der Begleitung und Beratung durch eine Heilpädagogische Praxis sowie jener zu den schulischen Akteur\*innen ent-



faltet. Über diese Fallperspektivierung konturiert sich die Antwort auf die Frage „Was hilft?“ zunächst jenseits eines spezifischen Reflexions- oder Transformationsanspruchs. So zeigt sich aus Adressat\*innenperspektive in erster Linie ein Zugang, der die außerschulische Hilfe als ein Format in Anspruch nimmt, welches eine Bearbeitung als Wiederherstellung schulischer Teilhabe stützt. Die Schule bzw. die schulischen Akteur\*innen erscheinen als diesbezüglich stabilisierend, indem ein solcher Ort des „Normalen“ in Absehung von Entgrenzung und Stigmatisierung zur Verfügung gestellt wird. Die aus der Perspektive der Hilfeadressat\*innen gelingenden Aspekte dieser Akteur\*innenkonstellation sollen in Bezug auf die spezifische Lagerung der Organisation von Hilfe im Kontext schulischer Inklusion diskutiert werden.

*Daniela Molnar, Nina Thieme*

### Zur Konstitution eines Falls in der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit sonder- und sozialpädagogischer Professioneller im Feld schulischer Erziehungshilfe

Im Fokus des zweiten Beitrags steht die Frage, wie sich Prozesse der Fallkonstitution in der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit sonder- und sozialpädagogischer Professioneller im Feld der schulischen Erziehungshilfe (vgl. Goldsweer/Thieme i.V.) gestalten. Vor allem bedingt durch den Auftrag, das (schulische) Bildungssystem inklusiv zu gestalten, stellt sich die zunehmend dringlicher werdende Anforderung der Zusammenarbeit pädagogischer Berufsgruppen, wobei gerade im Kontext der schulischen Erziehungshilfe sonder- und sozialpädagogischen Akteur\*innen sich überschneidende Zuständigkeiten für die Bearbeitung von Krisen obliegen, die die emotionale und soziale Entwicklung der Schüler\*innen betreffen und die den Verbleib der betreffenden Schüler\*innen in der Regelschule aufgrund einer möglichen Verfehlung der Lern- und Leistungsziele dieser Institution gefährden könnten. Verbunden mit der Frage nach der Fallkonstitution, der basierend auf Auszügen aus einer sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Rekonstruktion (vgl. u.a. Soeffner 2004) eines berufsgruppenübergreifenden, dem Datenkorpus der FallKo-Studie (vgl. Silkenbeumer/Thieme 2019, i.E.) entstammenden Teamgesprächs nachgegangen wird, ist auch die professionstheoretisch bedeutsame Frage nach berufskulturellen Relevanzsetzungen in solchen Prozessen der Deutung und Bearbeitung von Krisen.

#### *Literatur*

Bender, S./Heinrich, M./Lübeck, A. (2017): Zur Notwendigkeit der reflexiven Übergangsgestaltung von Einzelfallorientierung und Universalismus im inklusiven Unterricht. In: Budde, J./Dlugosch, A./Sturm, T. (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge. Opladen: Barbara Budrich, S. 337-352.

Bender, S./Rennebach, N. (i.V.): „sven war immer ein äh sehr selbstbewusstes kind“. Relationierung des Schulischen zu belastenden Lebensereignissen. Erscheint in: Bender, S./Dietrich, F./Silkenbeumer, M. (Hrsg.): Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen. Wiesbaden: VS.

Goldsweer, K./Thieme, N. (i.V.): „[D]ie Schülerakte kam eineinhalb Monate nach Alexander an die übernehmende Grundschule“. Zur Bedeutsamkeit der Akte im Prozess der Fallkonstitution in der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit sonder- und sozialpädagogischer Professioneller im Kontext schulischer Erziehungshilfe. Erscheint in: Bender, S./Dietrich, F./Silkenbeumer, M. (Hrsg.): Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen. Wiesbaden: VS.

Silkenbeumer, M./Thieme, N. (2019, i.E.): Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen (FallKo). Erscheint in: Soziale Passagen.

Soeffner, H.-G. (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, 2. Auflage. Konstanz: UVK.  
Ziegler, H. (2018): Ressortübergreifende Kooperation. In: Thieme, N./Silkenbeumer, M. (Hrsg.): Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. In: neue praxis, Sonderheft 14, 24-34.

## **Professionelle Lerngemeinschaften im Rahmen des schulbezogenen Personalmanagements – ein bewährtes Instrument ohne klare Kontur!?**

Britta Klopsch, Anne Sliwka, Katja Kansteiner, Christoph Stamann, Maria Rist,  
Julia Warwas, Christoph Helm, Christian Schadt

Die AG diskutiert Befunde zur Gestaltung von PLGs und die Rolle der Schulleitung zu ihrer Initiierung vor dem Hintergrund einer Fachdebatte, die PLG erstaunlich variabel definiert und Forschung verschiedenen Rahmungen und scharf sichtet.

Der deutschsprachige Diskurs zu PLGs Mitte der 90er Jahre baute auf wenigen Übersetzungsbeiträgen aus dem englischsprachigen Raum auf (v.a. Bensen & Rolff, 2006). Damit etablierte sich eine PLG-Figur aus fünf Merkmalen, die letztlich nur einen schmalen Korridor anglo-amerikanischer Beiträge transferierte. Mittlerweile hat sich die empirische Datenlage zu Lehrkräfte-PLGs in deutschsprachigen Ländern erweitert auch die Rolle der Schulleitung für ihre Initiierung ist bekannt (vgl. Warwas & Helm, 2018). Einerseits wird der PLG häufig Wirkung für Unterrichtsentwicklung zugesprochen wird (vgl. z.B. Holtappels, 2012), andererseits wird bei genauer Betrachtung klar, mit PLG werden alle möglichen Arbeitsgruppen bezeichnet und eine eindeutige Charakteristik dessen, was eine PLG ist und was das Instrument von jenen verlangt, die sie ‚betreiben‘, um Lehren und Lernen zu verbessern, liegt nicht vor.

Einerseits gilt es also, die empirischen Nachweise zum unterrichtsentwicklerischen Potential von PLGs aufmerksam wahrzunehmen, will man für Schulentwicklung dazugewinnen. Ebenso gilt es Befunde zur Steuerung des Aufbaus von PLGs, z.B. über die Schulleitung, zu verfolgen. Andererseits erscheint es sinnvoll, in die Schärfung des Verständnisses von PLG zu investieren, um wissenschaftlich akkurater zu bilanzieren.

Die AG verbindet dafür einen Beitrag zur Wirkung von Lehrkräfte-PLGs auf Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung mit einem zur Bedeutung der Initiierung der Schulleitung, ergänzt durch einen Beitrag zu differenzierter Systematisierung, der zur breiteren anglo-amerikanischen Debatte zurückkehrt Die AG lehnt an den bisherigen Erkenntnisstand zu PLGs an und sensibilisiert für Unschärfen und Desiderate. Ferner wird die Möglichkeit geboten, weiterzudenken, welche Potentiale sich für die Schärfung im Hinblick auf schulpraktische Ableitungen ebenso wie für zukünftige Designarbeit ergeben.

### *Literatur*

Berkemeyer, J., Berkemeyer, N., & Schwikal, A. (2015). Lernen als Leitbild. Internationale Erfahrungen zum Schulleitungshandeln im Kontext von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer, & F. Meetz (Hrsg.), Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen (S. 12-32). Weinheim: Beltz Juventa.

Eaker, R., Dufour, R., & Dufour, R. (2002). Getting started: reculturing schools to become professional learning communities. Bloomington: Solution Tree

Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 205-219.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, S. 47-59.

*Britta Klopsch, Anne Sliwka*

## Kooperative Professionalität - Wie Lehrkräfte gemeinsam lernen, um Unterricht und Schule zu verbessern

Fähigkeiten, Wissen und die Veranlagung von Lehrkräften gelten als Kernbereiche des Entwicklungspotenzials von Schulen (vgl. Fullan 2000; Gräsel 2008). Berufliche Herausforderungen effektiv zu meistern und gleichzeitig die Schulentwicklung auf mehreren Ebenen anzustoßen, setzt voraus, dass die einzelnen Lehrkräfte ihre Stärken bündeln, d.h. kommunizieren und kooperieren (vgl. Fussangel & Gräsel, 2014; Scheerens & Bosker, 1997; Klopsch, 2016). Eine sich daraus entwickelnde Kultur der Zusammenarbeit an Schulen wird oftmals als ‚professionelle Lerngemeinschaft‘ beschrieben. Die damit benannten Kooperationen entstanden unter unterschiedlicher Bezeichnung in den 1990er Jahren insbesondere im nordamerikanischen Raum (vgl. bspw. Hord, 1997, Fullan & Hargreaves, 1992; Wenger, 1998; Senge 1990; Talbert & McLaughlin, 1994) und entwickelten sich durch DuFour und Eakers (1998) Herausarbeitung grundlegender Konzeptgedanken zu einem weltweit rezipierten Vorgehen weiter.

Im vorliegenden Beitrag wird die Zusammenarbeit aus dem Blickwinkel erörtert, dass Lehrkräfte gezielt Fragestellungen zum effektiven Lehren und Lernen thematisieren, um ihre Wirkkraft auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen, um ihre Erfahrungen und Erkenntnisse auszutauschen, um gemeinsam Schlussfolgerungen zu ziehen und sich anschließende Prozesse gemeinsam zu planen (vgl. Hattie, 2012; Reeves, 2008).

Als zentraler Bestandteil der Professionalität wird dabei das gemeinsame forschende Lernen angesehen, das gemeinsame, wie individuelle Lernzuwächse ermöglicht. Der Blick ins Ausland zeigt dabei Vorgehensweisen, die ihren Schwerpunkt auf der Unterrichtsentwicklung und/oder der Schulentwicklung legen. Grundlegende Haltung beider Vorgehensweisen ist, dass das gemeinsame Fragenstellen und Nachforschen, nicht als Projekt oder Innovation aufgefasst wird, sondern als Ausdruck des professionellen Seins gelebt wird. Zur Beantwortung der Fragestellung werden in beiden Verfahren Daten im weitesten Sinne erhoben und ausgewertet.

Die zunehmende Generierung von Daten im deutschen Schulsystem stellt Fragen an, wie in Deutschland effektiv mit diesen gearbeitet werden kann, um gleichermaßen das Lernen der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrkräfte voranzubringen. Der vorliegende Beitrag stellt internationale Vorgehensweisen, wie bspw. ‚Lesson Study‘ vor, wägt Vor- und Nachteile ab und leitet daraus erste Hypothesen ab, was wir für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Deutschland lernen können.

### *Literatur*

Dufour, R.; Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Solution Tree Press.: Bloomington, IN.

Fullan, M. (2000). Schulentwicklung im Jahr 2000. *Journal für Schulentwicklung*, 4. Jg., Heft 4/2000, S. 9–16.

Fullan, M.; Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for? Working together for your school*. Teachers College Press: New York.

- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf Münster: Waxmann, S.846-864.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, Ch. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Arbeit für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., Heft 2/2006, S. 205– 219.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. Routledge: New York.
- Hord, S. (1997). Professional learning Communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Southwest Education Development Laboratory: Austin, TX.
- Klopsch, B. (2016). Die Erweiterung der Lernumgebung durch Bildungspartnerschaften. Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen und Schulleitungen. Beltz Juventa: Weinheim.
- Klopsch, B., Sliwka, A. (2019). Lesson Study. Unterrichtsentwicklung auf Japanisch. www.deutsches-schulportal.de.
- Reeves, D. (2008). Reframing teacher leadership to improve your school. ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development): Alexandria, VA.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). The foundations of educational effectiveness. Oxford: Pergamon.
- Senge, P. (1990). Die fünfte Disziplin. Klett Cotta: Stuttgart.
- Talbert, J.E. & McLaughlin, W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. American Journal of Education, 102 (2), S.123-153.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge University Press: Oxford, UK.

*Katja Kansteiner, Christoph Stamann, Maria Rist*

### **Konzeptionelle Grundlagen Professioneller Lerngemeinschaften – eine Synopse englischsprachiger Ansätze**

Ausgehend von den Beiträgen von Bensen (2005) und Bensen & Rolff (2006), erfahren Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) als schulisches Kooperationskonzept im deutschsprachigen Raum eine zunehmende Aufmerksamkeit (u.a. Kansteiner et al., in Vorbereitung), die sich sowohl auf die Darstellung des Instruments erstreckt (vgl. u.a. Bühren 2015) als auch auf dessen Anwendung (u.a. Stamann et al., im Druck) und empirische Forschungstätigkeit zur PLG-Praxis (vgl. Warwas & Helm, 2018). Dennoch ist der deutschsprachige Diskurs weiterhin durch eine vergleichsweise enggeführte Konzeptualisierung Professioneller Lerngemeinschaften gekennzeichnet. Während der englischsprachige Diskurs eine konzeptuelle Vielfalt aufweist, auf die Bensen & Rolff bereits 2006 verweisen (S. 170), bildet sich diese Vielfalt in den allermeisten deutschsprachigen Beiträgen und Projektbeschreibungen nicht ab. Professionelle Lerngemeinschaften erscheinen so als konzeptionell klar umrissenes Professionalisierungsinstrument. Diese Lesart zeigt sich bei genauerer Betrachtung des konzeptionellen Diskurses als nicht haltbar. Vielmehr treten mal mehr, mal weniger deutliche Unterschiede zwischen den Konzeptionen zu Tage.

Der Beitrag zielt auf Systematisierung ab und schließt damit an die Ordnung vorhandener PLG-Modelle bei Warwas & Helm (2018) an, fragt jedoch stärker nach definitorischen Unterschieden zwischen einzelnen PLG-Modellen und nach den Auswirkungen dieser Unterschiede für die weitere PLG-Debatte. Gegenstand der Systematisierung sind die zentralen konzeptionellen Beiträge des englischsprachigen Diskurses. Nach einer Skizzierung des deutschsprachigen Diskussionsstandes, werden die der Systematisierung zugrundeliegenden Kriterien dargestellt (so z.B. Zielsetzungen Professioneller Lerngemeinschaften, Erwartungen an die

Teilnehmer\*innen, Operationalisierung der Schlüsselbegriffe Professional, Learning und Community). Die einzelnen Beiträge werden anhand dieser Kriterien beschrieben und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede vergleichend diskutiert. Daran anknüpfend wird ein Bestimmungsvorschlag eines konzeptionellen Kerns Professioneller Lerngemeinschaften unternommen sowie im Zuge dessen eine Schärfung der konzeptionellen Differenzen vorgenommen. Abschließend wird mit Hilfe eines Modells verdeutlicht, dass sich die PLG-Konzeptionen auf unterschiedliche Dimensionen beziehen bzw. stützen (theoretisch orientierte PLG-Konzeptionen im engeren Sinne, Formulierung von Gelingensbedingungen, Beschreibung der PLG-Praxis).

Der Beitrag bietet Einblick, welche zum Teil stark divergierenden konzeptionellen Ideen dem Instrument PLG zugrunde liegen und arbeitet einen konzeptionellen Kern heraus, der als aktualisierter Ausgangspunkt für eine Minimaldefinition Professioneller Lerngemeinschaften dienen und so einem reinen PLG-Labeling (DuFour et al., 2006, S. 2) entgegenwirkt.

#### *Literatur*

Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In Holtappels, H. G. & Höhmann, K. (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit* (S. 180-195). Weinheim: Juventa.

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 52/2, S. 167-184.

Buhren, C. G. (2015). Personalentwicklung durch kollegiale Hospitation und Professionelle Lerngemeinschaften. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung in Schulen* (S. 160–184). Weinheim: Beltz Juventa,

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington: Solution Tree Press.

Kansteiner, K., Stamann, C., Buhren, C. & Theurl, P. (in Vorbereitung) (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.

Stamann, C., Theurl, P., Kansteiner, K., Louca, L & Landstrom, P. (im Druck). Professionelle Lerngemeinschaften als Instrument der Schul- und Führungskräfteentwicklung – Voraussetzungen, Chancen und Grenzen. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2019* (S. 199-215). Kronach/Köln: Carl Link Verlag,

Warwas, J. & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education* 73, S. 43-55.

*Julia Warwas, Christoph Helm, Christian Schadt*

### **Zur Rolle der Schulleitung für konstitutive Merkmale der Arbeit von Professionellen Lerngemeinschaften**

Professionelle Lerngemeinschaften (PLGen) von LehrerInnen als spezielle Form der Lehrkräftekooperation gelten als ein geeignetes Instrument, um aktuellen Herausforderungen der Schul-, Unterrichts-, sowie Personalentwicklung erfolgreich zu begegnen. Zahlreiche Befunde aus den letzten drei Jahrzehnten empirischer Forschungsarbeit zeichnen insgesamt ein positives Bild, dass sie diesen Anspruch zu erfüllen vermögen (Vangrieken et al. 2017). So scheinen PLGen ein geeignetes Medium zu sein, um das Lernen von SchülerInnen und dadurch deren schulische Leistungen zu verbessern (Lomos et al. 2011). Aber auch mit der professionellen Entwicklung der Lehrkräfte selbst (Berkemeyer et al. 2015), mit der Verbesserung der Unterrichtsqualität (Warwas & Helm 2018) sowie mit der Reduktion von stressbedingten Be-

lastungen im Lehrberuf (Bondorf 2012) stehen sie in systematischem Zusammenhang. Obwohl das Konstrukt der PLG in den Erziehungswissenschaften seit langem intensiv diskutiert wird, ist es bis heute nicht gelungen, eine einheitliche operationale Definition herauszuarbeiten. Dementsprechend werden sehr unterschiedliche Variablen und Faktoren zur Beschreibung und Erklärung dessen herangezogen, wodurch sich eine „gut funktionierende“ PLG auszeichnet. Ein einheitliches Verständnis des Gegenstandsbereiches ist jedoch sowohl im Sinne einer Strukturierung und Vergleichbarkeit empirischer Forschungsbeiträge als auch für die Gewinnung von Handlungsempfehlungen für die Praxis gleichermaßen bedeutsam (vgl. Salleh et al. 2017). Tatsächlich stellt die Modellierung des Konstruktes „Professionelle Lerngemeinschaft“ eines der meistgenannten Forschungsdesiderate dar (Vangrieken et al. 2017). Gleichzeitig wird kritisiert, dass bisherige Forschungsbeiträge die Entwicklungsbedingungen, unter denen sich produktive Arbeitsprozesse in PLGen herausbilden, noch unzulänglich erfassen (Schaap & de Bruijn 2018). Hieran möchten wir im folgenden Beitrag ansetzen.

Auf Basis einer Synopse der internationalen Literatur zur theoretischen Modellierung der PLG stellen wir ein 3-Faktoren-Modell (Kooperative Entwicklung, Normativer Konsens, Tragfähige Infrastruktur) vor, welches die konstitutiven Merkmale der Arbeit von PLGen mehrdimensional und trennscharf beschreibt. Weiterhin untersuchen wir, welche Rolle der Schulleitung für die Unterstützung dieser Arbeit zukommt. Dabei konzentrieren wir uns auf Führungsstrategien (Strukturelle Erleichterungen, Impulse für die Unterrichtsentwicklung, Vertrauens- und Beziehungsstiftung sowie Partizipative Führung), die innerhalb der internationalen wissenschaftlichen Debatte als besonders förderlich postuliert werden.

Auf Basis der Daten einer Befragung von 395 Lehrkräften aus 47 berufsfachlich spezialisierten Abteilungen an beruflichen Schulen in Deutschland analysieren wir daher, ob sich die von uns theoretisch angenommenen Dimensionen der Arbeit in PLGen aus der Perspektive von Lehrkräften empirisch unterscheiden lassen und ob diese systematisch positiv mit der wahrgenommenen Unterstützung durch die Schulleitung zusammenhängen. Hierzu verwenden wir doppelt latente Mehrebenen-Strukturgleichungsmodelle (Lüdtke et al. 2008).

Die Befunde zeigen, dass das theoriekonforme 3-Faktoren-Modell für die konstitutiven Dimensionen der PLG-Arbeit die Antwortmuster der befragten Berufsschullehrkräfte am besten widerspiegelt. Die weiterhin durchgeführten Regressionen mit einem Globalfaktor „unterstützendes Führungsverhalten“ entsprechen unserer forschungsleitenden Annahme, dass hohe Ausprägungen der PLG-Dimensionen vorrangig in solchen Abteilungen zu finden sind, deren Arbeit auf vielfältige Weise begünstigt wird. Die Ergebnisse der Studie werden hinsichtlich forschungsmethodischer Limitationen sowie Implikationen für Forschung und schulische Praxis diskutiert.

### *Literatur*

Berkemeyer, J., Berkemeyer, N., & Schwikal, A. (2015). Lernen als Leitbild. Internationale Erfahrungen zum Schulleitungshandeln im Kontext von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften. In: J. Berkemeyer, N. Berkemeyer, & F. Meetz (Hrsg.), Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen (S. 12-32). Weinheim: Beltz Juventa.

Bondorf, N. (2012). Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaft. Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation. In E. Baum, T-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg), Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde (S. 105-118). Wiesbaden: Springer VS.

Lomos, C., Hofman, R.H., & Bosker, R.J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), S. 121–148.

Lüdtke, O., Marsh, H., Robitzsch, A., Trautwein, U., Asparouhov, T., & Muthén, B. (2008). The multilevel latent covariate model: A new, more reliable approach to group-level effects in contextual studies. *Psychological Methods*, 13, S. 203–229.

Salleh, H., Goh, J.W.P., Chua, C.S.K., & Wang, L.Y. (2017). A research agenda for professional learning communities: Moving forward. *Professional Development in Education*, 43(1), S. 72-86.

Schaap, H., & de Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environment Research*, 21, S. 109-134.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, S. 47-59.

Warwas, J., & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, S.43-55

## Einzelvorträge

*Cornelia Dinsleder*

### Über Lehrerkooperation sprechen - Analyse diskursiver Praktiken in wissenschaftlicher Literatur und interviewbasierter Forschung

Im Zentrum meiner Forschungsarbeit steht, wie über Lehrerkooperation gesprochen und geschrieben wird.

Folgende Fragen strukturieren meinen Beitrag: Wie wird Lehrerkooperation in der wissenschaftlichen Literatur seit den 1980er Jahren diskutiert? Wie sprechen Schulleiter\*innen und Lehrer\*innen von Sekundarschulen mit mir als Forscherin über Kooperation? Ich untersuche mit der Foucaultschen Analyse diskursiver Praktiken (Foucault 1981, Wrana 2012) die Bedingungen der Produktion des Wissens. Mein Ziel ist es, einen Beitrag zum Aufbau einer reflexiven Professionalität von Lehrer\*innen und Lehrern zu leisten, indem ich Wissen in seiner Gewordenheit analysiere. Eine datenbasierte Evidenz wird aus poststrukturalistischer Perspektive hinterfragt.

Analyseergebnisse zeigen, dass erst durch die Bedeutungssteigerung der Schulentwicklung bezogen auf die Einzelschule die Forderung nach mehr Lehrerkooperation Einzug hielt (Rolf 1998). Während bis in den 1970er Jahren eine Gesamtschulsteuerung ausser Frage stand, gewann in den 1980er Jahren die Einzelschule und ihre Entwicklung an Bedeutung. Ab den 2000er entwickelte sich die Steuerung hin zu einer „Selbststeuerung“, die Verantwortung für die Leistungserbringung müssen die einzelnen Schulen übernehmen (vgl. Dzierbicka 2006). Schulen sind zunehmend dazu aufgefordert, sich selbst zu steuern (unter Berücksichtigung der Ergebnisse von Leistungsmessungen) und als Organisation zu lernen (vgl. Göhlich 2016).

Neben einer systematischen Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur zur Lehrerkooperation und „Organisationswerdung“ der Schule und der damit in Zusammenhang stehenden Veränderung des Verständnisses von Professionalität von Lehrer\*innen steht das Sprechen über Lehrerkooperation zwischen beforchtete Lehrer\*innen sowie Schulleiter\*innen und Forscher\*innen im Zentrum:

In den Interviewanalysen scheint die Hauptschule „Nesrin“ durch den Konkurrenzdruck mit anderen Schulen blindlings in den Alptraum aktivierungspolitischer Fangnetze zu schlittern: Lehrer\*innen schwärmen aus und „rittern“ um jeden Schüler und jede Schülerin; eine der „Top-Lehrer\*innen“ sagt, dass ihr Arbeitspensum ein Horror ist; eine andere Lehrerin meint, dass man wegen des ganzen „Drumherums“ – Teamtreffen, Konferenzen etc. – gar nicht mehr zum Unterrichten komme.

Die andere Schule, die „Funkenberg“, sei hingegen in ihrer Entwicklung schon „weiter“, so der Administrator und Lehrer der Schule. Der Schulleiter will sein „Haus“ in einer Energiebalance halten, die Lehrer\*innen haben sich an die fix installierten wöchentlichen Kooperationszeiten gewöhnt, nutzen nach wie vor aber auch informelle Räume, um sich abzusprechen und die zusätzliche organisatorische Arbeit in einem effizienten Zeitrahmen zu halten. Die Professionalität von Lehrer\*innen wird in ihrem Sprechen über Lehrerkooperation als diskursive Figuration zwischen Kooperation und Kollegialität verortet.

#### *Literatur*

Dzierbicka, A. (2006a): Vereinbaren statt Anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule. Wien: Löcker.

Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens, Frankfurt am Main: Suhrkamp.



Göhlich, Michael (2016): Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In: Michael Göhlich, Andreas Schröer, und Susanne Maria Weber (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 1 - 15. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4\\_3-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07746-4_3-1).

Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung - Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H.-G. Rolff, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10 (S. 295-326). Weinheim: Juventa.

Wrana, D. (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, D.; Maier Reinhard, C. (Hrsg.): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen: Budrich, S. 195-214.

*Anna Moldenhauer*

### Fachbereichsleitungen sprechen über Schulentwicklung – Legitimierungen von (Un-)Zuständigkeiten

Während mittlerweile eine ganze Reihe qualitativer Studien zu schulischen Jahrgangsteams (vgl. z.B. Fölker et al. 2013), Steuergruppen (vgl. z.B. Ullrich/Idel 2012) sowie multiprofessioneller Kooperation (vgl. z.B. Kunze 2016) vorliegen, stellt die Rekonstruktion von in situ-Daten der Kooperationspraxis sogenannter Fachleiter\*innen- bzw. Fachbereichsleitungsteams bis dato ein Desiderat dar. Die Praxis derartiger Teams und darin hervorgebrachte Praktiken der Kooperation zu analysieren kann gerade im Rahmen der Forschung zu Schulentwicklungsprozessen allerdings durchaus aufschlussreich sein. Fachbereichsleitungen sind vielfach Teil der erweiterten Schulleitung und damit an schulorganisatorischen Aufgaben beteiligt. Programmatisch ist ihre Arbeit darauf ausgerichtet, dass sie sich mit Fragen der Unterrichtsentwicklung und der didaktischen Profilierung von Schulen befassen. Sie sollen unter anderem Fachkonferenzen und die fachliche Ausgestaltung der Curricula steuern und mit der didaktischen Leitung sowie den anderen Fachbereichsleitungen zusammenarbeiten.

Im Mittelpunkt des geplanten Beitrages steht die Analyse ausgewählter Ausschnitte aus den Sitzungen von Fachbereichsleitungsteams an integrierten Gesamtschulen (die Daten wurden in den Jahren 2017 & 2018 in situ erhoben). Analysiert werden Praktiken des Sprechens über Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie damit verbundene Positionierungen und Legitimierungen von (Un-)Zuständigkeiten. Die Gespräche der Fachbereichsleiter\*innen werden als (Re-)Adressierungsgeschehen rekonstruiert (vgl. Kuhlmann et al. 2017) und es wird gefragt, welche Normen und Legitimierungen im Sprechen über Schulentwicklung aufgerufen und welche Wissensordnungen und Positionengefüge in Bezug auf Schulentwicklung dabei hervorgebracht werden. Die Ergebnisse der Rekonstruktion werden theoretisch eingeordnet in die Diskussion um Kooperation und Schulentwicklung (vgl. Kolbe/Reh 2008; Goldmann 2017; Kuhlmann/Moldenhauer i.E.).

#### *Literatur*

Fölker, L., Hertel, T., Pfaff, N. & Wieneke, J. (2013). „Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft – Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage. In Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 2 (S. 87–109).

Goldmann, D. (2017). Programmatik und Praxis der Schulentwicklung. Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kolbe, F.-U. & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & H. U. Otto (Hrsg.). Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch (S. 799-808). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93 (2) (S. 234-235).

Kuhlmann, N. & Moldenhauer, A. (i.E.). Sprechen über (Nicht-)Verantwortlichkeiten Relationierungen von Professionalität und organisationaler Praxis. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.). Schule als Fall – Rekonstruktionen zu Schule als Organisation und Institution (o.S.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.). Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe (S. 261–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ullrich, H. & Idel, T.-S. (2012). „Wir sind der Fels in der Brandung“. Eine Fallstudie über Teamkooperation in der kollegialen Selbstverwaltung einer Freien Waldorfschule. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.). Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde (S. 119-134). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

*Nora Katenbrink*

### „Mittlerweile sind wir zusammengewachsen.“ Mehr Kooperation durch Organisation?

Seit den 1990er Jahren wird zunehmend die Einzelschule die Adresse von Reformbemühungen, die auf der programmatischen Ebene mit der Idee der ‚lernenden Organisation‘ verbunden sind (vgl. Tacke 2004). Demnach lassen sich Verbesserungen der schulischen Praxis nur erzielen, wenn Lehrkräfte nicht mehr individuell entscheiden und isoliert agieren. Schulentwicklung soll von der Schule gemeinsam durchgeführt und verantwortet werden. Professionsbezogene Kooperation avanciert so zu einer zentralen Gelingensbedingungen (vgl. Rahm/Schröck 2009). Gemäß dieser Annahmen scheinen Schulen, die sich aufgrund unterdurchschnittlicher Ergebnisse bei einer externen Evaluation nach eineinhalb Jahren einer weiteren Inspektion unterziehen mussten und mit denen Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 2010) zu den Vorarbeitungsprozessen durchgeführt wurden, auf den ersten Blick zunächst Erfolgsgeschichten zu erzählen, wenn sie berichten, dass sie im Zuge der Vorbereitung auf die Nachinspektion nicht nur zu einem Team zusammengewachsen sind, sondern auch zahlreiche Maßnahmen und Aktivitäten (regelmäßige Besprechung im Kollegium, Entwicklung von Maßnahmenplänen, Verfassen von Arbeitsplänen, Förder- und Methodenkonzepten, Leitbilder, Schulprogramme) gemeinsam initiierten. Auf den zweiten Blick offenbart sich jedoch, dass die Schulen arbeitsteilig die für die Nachinspektion notwendigen Papiere produzierten, ohne in den Austausch über inhaltliche, pädagogische und/oder unterrichtliche Fragen zu kommen. Dabei formalisierten die Schulen jedoch ihre Prozessabläufe, Zuständigkeiten, Entscheidungswege und -befugnisse, d.h. sie entwickelten die Vorgaben, was wie von wem und wann zu tun ist, wer welche Entscheidung treffen darf. Sie bearbeiteten die von der Schulinspektion adressierten Erwartungen in einem Modus von Organisation, indem sie auf die Mittel und Wege zurückgreifen, die einer Organisation gemeinhin zur Verfügung stehen (vgl. Kuper 2008; Kühl 2011). Die formale Organisation ist noch nicht Kooperation, sie ist aber „eine Bedingung für die Verstetigung kooperativen Handelns“ (Kuper/Kapelle 2012, 42).

Im Vortrag sollen die angedeuteten Ergebnisse organisationstheoretisch diskutiert werden, um einerseits die programmatischen Erwartungen der lernenden Organisation einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Andererseits soll die Frage verfolgt werden, inwieweit sich im geschilderten Modus der Organisation auch Kooperation etabliert.

### *Literatur*

- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7., durchges. und aktualisierte Aufl. Opladen: Budrich
- Kühl, Stefan (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, Harm (2008): Entscheiden und Kommunizieren. Eine Skizze zum Wandel schulischer Leistungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 149–162.
- Kuper, Harm; Kapelle, Nicole (2012): Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In: Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich (Hg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde, Bd. 51. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 41–51.
- Rahm, Sybille; Schröck, Nikolaus (2009): Schulentwicklung. Von verwalteten Schulen zu lernenden Organisationen. In: Jürgen Apel und Werner Sacher (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik. 4. Aufl. Stuttgart: UTB, S. 155–174.
- Tacke, Veronika (2004): Organisation im Kontext der Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der Schule als "lernende Organisation". In: Wolfgang Böttcher und Ewald Terhart (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 19–42.

### *Ann-Kathrin Arndt*

#### **Aushandeln unter dem „Deckmäntelchen“ Förderbedarf? – Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen**

Im Kontext der Entwicklung inklusive Schule erfährt die „Heterogenisierung der im Unterricht anwesenden Erwachsenen“ (Blasse 2015, 303) verstärkte Aufmerksamkeit. Der Beitrag fokussiert die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen. Im Kontext der kontroversen Diskussion um eine Ent- oder Ausdifferenzierungstendenz in der (multi-) professionellen Kooperation (Kunze 2017) zeigen sich auch bezogen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit unterschiedlicher Qualifikation z.B. differente Positionierungen der Professionellen zur Frage von „fließende[n] Grenzen und Abgrenzung“ (Arndt & Werning 2016, 168). Die Aufgabenwahrnehmung der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen erscheint ausgehend von der Fragebogenstudie von Moser (2016, 160) nicht „entlang der Ausbildung der Beteiligten organisiert“, sondern eher situativ verteilt (ebd.; zur prozessorientierten Perspektive: Bauer 2014). Basierend auf „In-situ-Erhebungen“ zum Zusammenwirken unterschiedlicher Berufsgruppen von Kunze und Silkenbeumer (2018, 134) gründet der „empirisch vorfindlichen Aushandlungsbedarf“ nur z.T. im Ringen um „Deutungshoheit“ in Folge berufskultureller Unterschiede, sondern verweist auf eine grundlegende „institutionalisierungsinduzierte Zuständigkeitsdiffusität“ (ebd., 133). In der ethnografischen Studie zur „heterogenen Lehrgruppe“ von Blasse (2015) erscheinen u.a. Fragen der „Aufgabenvervielfältigung und -aufteilung“, Verantwortlichkeiten und mit personellen Ressourcen verbundenen „Anwesenheiten“ für die Aushandlungsprozesse bedeutsam (ebd., 303).

In dem Vortrag werden Ergebnisse einer Teilstudie eines laufenden Promotionsvorhabens präsentiert, das sich insgesamt an ein „Grounded Theorizing“ (Clarke 2005) anlehnt. Die Teilstudie schließt an ein Verständnis von Kooperation „als situativ sich ereignendes Gesche-

hen“ (Breuer 2015, 18) an, indem Teamgespräche von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen, die in doppelbesetzten Stunden gemeinsam unterrichten können, fokussiert werden. Zugleich werden die auf die Kooperation bezogenen Deutungen der Professionellen einbezogen. Hierzu wurden insgesamt sieben Audioaufnahmen von Gesprächen und je ein Interview mit einer beteiligten Regelschulkraft und einer Lehrkraft für Sonderpädagogik an jeder Schule erhoben. Die Datenerhebung fand an drei Gesamtschulen und drei Grundschulen, die im Bereich inklusiver Bildung ausgezeichnet wurden, sowie an einer Gesamtschule mit gemeinsamen Lernen in einzelnen Lerngruppen statt. In der Auswertung werden, bei den Gesprächen aufbauend auf thematische Verläufe und unter Berücksichtigung von Aspekten der Gesprächsanalyse (Rapley 2007), Kodierstrategien der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1990) genutzt. Limitationen ergeben sich u.a., da gegenüber des kontinuierlichen Charakters professioneller Kommunikation (Richards 2006) nur einzelne ‚Momentaufnahmen‘ erfasst wurden (zu den sensiblen Gesprächssituationen in „kleine[n], unterrichtsnahe[n] Teams“: Breuer 2015, 126).

Mit Blick auf die Aushandlungsprozesse in den Gesprächssituationen ist von Interesse, wie sich die Lehrkräfte aufeinander beziehen und was sie wie verhandeln. Hierbei kann z.B. eine aus einer Schülerin bezogene Aushandlung in der Abstimmung einer Bewertung mit einer Aushandlung über Erwartungen an ‚geordneten‘ Unterricht im Allgemeinen verschränkt erscheinen. Mit Blick auf unterschiedliche Positionierungen der Sonderpädagog\*innen in den Gesprächssituationen zeigt sich ein Einfluss unterschiedlicher Anwesenheiten im Unterricht (vgl. Arndt 2018). Ausgehend von den Interviews erscheint z.B. – etwa aufgrund eines Zeitdrucks oder der (begrenzten) Offenheit der Kooperationspartner\*innen – die Frage bedeutsam, was ausgehandelt werden kann bzw. muss. Hierbei werden u.a. unterschiedliche Strategien von Sonderpädagog\*innen deutlich, z.B. wenn im Kontext getrennter Zuständigkeitsbereiche der Verweis auf die Schüler\*innen mit Förderbedarf als „Deckmäntelchen“ für eine angestrebte Veränderung für alle Schüler\*innen beschrieben wird.

Übergeordnet verweisen die Ergebnisse auf die je spezifische Situierung der Kooperation im schulischen Kontext (Naraian 2010) und mit einer intensivierten (multi-)professionellen Kooperation verbundene verstärkte Reflexionsanforderungen (Helsper 2016).

*Daniel Rohde*

### „Zur Herstellung von Multiprofessionalität in schulischen Alltagssituationen – Auf Spurensuche in einer Grundschule mit offenem Ganztagsangebot“

Verschiedenste schul-, bildungs- und gesellschaftspolitische Reformbestrebungen haben an Regelschulen in den letzten Jahren eine zunehmende Ausdifferenzierung des Personalgefüges bewirkt, sodass neben den obligatorischen Lehrkräften mittlerweile auch Akteur\*innen mit anderen beruflichen Hintergründen und fachlichen Kompetenzen eingebunden sind. Schulformübergreifend kommt es damit sukzessive zur Entwicklung multiprofessioneller Strukturen. Dahingehend ist festzustellen, dass die an Multiprofessionalität geknüpften Erwartungen teilweise recht hoch sind. Als eine fast schon alternativlose Strategie schreibt man ihr im Hinblick auf die immer vielschichtiger werdenden schulischen Herausforderungen zu, besonders gewinnbringend und zielführend zu sein.

Darüber, wie sich Multiprofessionalität im Alltag der jeweiligen Schulen letztendlich vollzieht, sagen allerdings weder eine stark veränderte Personalstruktur noch die auf einer theoretischen Ebene angenommenen Effekte etwas aus. Aufgrund einer relativ dünnen empirischen Befundlage bleibt dahingehend derzeit noch vieles unklar. Ziel des geplanten Vortrags wird es

daher sein, sich dieser Problematik anzunehmen und anhand der nachfolgenden Fragestellung Einblicke in die schulische Praxis zu gewähren: Wie wird Multiprofessionalität in schulischen Alltagssituationen als solche durch die Akteur\*innen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen und fachspezifischen Kompetenzen hergestellt?

Als theoretischer Bezugsrahmen dient dabei eine Perspektive, die Multiprofessionalität – insofern diese über ein bloßes Zusammentreffen von Akteur\*innen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen und fachlichen Kompetenzen hinausgeht – als etwas auffasst, das in Schulen nicht ohne Weiteres entsteht oder gar per se existent ist. Vielmehr, so die hier herangezogene Blickrichtung, wird Multiprofessionalität als solche immer erst von den Akteur\*innen in schulischen Alltagssituationen durch soziale Praktiken – in Anlehnung an Reckwitz (2003) – hervorgebracht.

Darauf beziehend soll im Vortrag auf der Grundlage von ein bis zwei empirischen Beispielen exemplarisch herausgearbeitet werden, wie Akteur\*innen in schulischen Alltagssituationen Multiprofessionalität herstellen. Die entsprechenden Daten, ausgewählte Sequenzen aus Beobachtungsprotokollen, auf welche dabei zurückgegriffen wird, stammen aus einer ethnographischen Studie. Diese führe ich unter der Fragestellung und theoretischen Fokussierung, wie sie zuvor in aller Kürze beschrieben wurde, im Rahmen meines Dissertationsprojekts mit dem vorläufigen Arbeitstitel: Multiprofessionalität am Beispiel einer niedersächsischen Grundschule mit offenem Ganztagsangebot. Eine ethnographische Spurensuche, durch die Daten wurde in insgesamt zwei Feldphasen über die Dauer eines gesamten Schuljahres (2017/2018) an einer niedersächsischen Grundschule mit offenem Ganztagsangebot erhoben. Unter dem Einsatz verschiedener Instrumente – als Herzstück gilt die teilnehmende Beobachtung – konnten so die unterschiedlichsten Alltagssituationen in Form von komplexen Beobachtungsprotokollen festgehalten werden. In diesem Zusammenhang lassen sich unter anderem aufführen: Unterrichtseinheiten, außerunterrichtliche Angebote, Teambesprechungen, Konferenzen, Tür-und-Angel-Gespräche, Fortbildungen.

Orientiert an dem hier vorgestellten Vorgehen wird im Vortrag anhand einer spezifischen Fragestellung also ein Einblick in die multiprofessionelle Praxis einer Schule gewährt. Explizit soll mit Hilfe schulischer Alltagssituationen die Herstellung von Multiprofessionalität durch schulische Akteur\*innen in den Fokus rücken. Gleichzeitig werden auf diese Weise erste (Teil-)Ergebnisse aus der von mir im Rahmen meines Dissertationsprojekts durchgeführten ethnographischen Studie vorgestellt.

#### *Literatur*

Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4). S.282-301.

#### *Kathrin te Poel*

### **Multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusionsorientierten Unterricht. Ethnographische Zugänge zu Praktiken der Herstellung von Verantwortlichkeiten und Rollen**

Multiprofessionelle Kooperation gilt als bedeutsames Merkmal inklusionsorientierter Schulen. Wie sich die Norm der multiprofessionellen Kooperation im Kontext Schule konkret praktisch ausgestaltet, wird bisher in nur wenigen Studien qualitativ beforscht. Ausgehend von Auszügen aus ethnographischen Feldprotokollen gibt der Vortrag Einblick in die Ausgestaltung multiprofessioneller Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Sonder- und Sozialpädagog\_innen im

konkreten Unterrichtsgeschehen. Nach Reh und Breuer berge die Unterrichts-praxis die größten Hürden für ein multiprofessionelles Zusammenarbeiten (vgl. Reh & Breuer, 2012, 185). Die Sequenzen aus den Feldprotokollen werden adressierungsanalytisch ausgewertet. Im Fokus steht die Frage, wie die Akteure im Gemeinsamen Unterricht durch ihr kommunikatives Handeln Strukturen und Rollen herstellen. Den theoretischen Rahmen von Fallbestimmung und Interpretation bilden zum einen anerkennungstheoretische Grundlagen nach Ricken und Balzer (Balzer & Ricken, 2010), die es erlauben, Prozesse der Adressierung und Subjektkonstitution zu identifizieren (vgl. ebd., S. 37f.) und zum anderen rollentheoretische Grundlagen, die es erlauben, Prozesse des role-makings und role-takings auszudifferenzieren (vgl. Tillmann, 2007, S. 139f.). Erste Ergebnisse lassen vermuten, dass Strukturen und Rollen des tradierten Regelschulsystems in der unterrichtlichen multiprofessionellen Interaktion inklusionsorientierter Schulen weniger transformiert, als innerhalb des neuen Settings reproduziert werden. Durch welche Praktiken das geschieht, thematisiert der Vortrag. Konsequenzen und Ansatzmöglichkeiten für die Aus- und Weiterbildung der Professionellen werden abgeleitet.

#### *Literatur*

Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson, (Hrsg.), Anerkennung (S. 35-87). Paderborn: Schöningh.

Reh, S. & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern (S. 185-202). Münster: Waxmann.

Tillmann, K.-J (2007). Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung (15. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

#### *Manuela Keller-Schneider*

### **Die Bedeutung von Kooperation für die Entwicklung von kollektiven und individuellen Ressourcen unter Berücksichtigung differenzieller Effekte**

Kooperation in Schulen ist ein vieldiskutiertes Thema. Die Anforderungen an die schulischen Akteur\*innen werden durch die sich verändernden gesellschaftlichen Erwartungen und durch bildungspolitische Reformen weiter verändern (Baum et al., 2012; Keller-Schneider et al., 2013; Fußangel et al., 2014) und führen damit zu komplexer werdenden Anforderungen, zu deren Bewältigung Kooperation unterschiedlicher Akteur\*innen zunehmend an Bedeutung gewinnt. Als Prozessfaktor trägt Kooperation nicht nur zur Bewältigung von Anforderungen bei, sondern längerfristig auch zur Veränderung von Qualitäten einer Schule und ihren kollektiven Ressourcen, sowie zur Weiterentwicklung der Akteur\*innen und ihren individuellen Ressourcen. Doch Kooperation wird in unterschiedlichem Ausmaß als positiv erachtet und in unterschiedlichen Intensitäten umgesetzt; zudem wird Kooperation auch in unterschiedlichen Formen mit je spezifischen Zielsetzungen getätigt (vgl. dazu Little, 1990; Gräsel et al., 2006; Keller-Schneider/Albisser, 2013). Kooperation wird somit nicht einheitlich bewertet und lässt sich nicht auf ein gemeinsames Tun beschränken (Bauer, 2008), sondern muss bezüglich ihrer Voraussetzungen, ihrer Umsetzungsformen sowie ihrer Auswirkungen differenzierter betrachtet werden.

An diesem Punkt setzt der folgende Beitrag an und untersucht, inwiefern in unterschiedlichen Formen getätigte Kooperation zu einer Weiterentwicklung von Qualitätsmerkmalen einer Schule (kollektiver Ebene) und ihrer Akteur\*innen (individuelle Eben) beitragen. Zudem wird

untersucht, welche Effekte von vorhandenen oder fehlenden kooperationsrelevanten Ressourcen ausgehen, welche zur Umsetzung von Kooperation beitragen.

Zur Prüfung dieser Fragen werden Daten aus der Schulentwicklungsstudie RUMBA (Ressourcenentwicklung im Umgang mit beruflichen Anforderungen, Phase II 2013-2017, n=365) genutzt, in welcher die schulischen Akteur\*innen ganzer Schulen mittels Fragebogen über offene und geschlossene Fragen zu zwei Erhebungszeitpunkten zur Kooperation im Kollegium bzw. in den einzelnen Teams, sowie zu Qualitäten ihrer Schule, der Schulleitung, des Kollegiums und der Zusammenarbeit befragt werden, ergänzt um Skalen zur Erfassung von individuellen Merkmalen (u.a. Kooperationsbereitschaft, Herausforderungsbereitschaft, Berufsmotive, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Kompetenz, Wohlbefinden und Erschöpfung), die als individuelle Ressourcen zur Kooperation beitragen.

Mittels Regressionsanalysen werden Effekte der Intensität der Kooperation in unterschiedlichen Formen auf kollektive (wahrgenommene Kooperationsqualität, Kohäsion und Unterstützung, Performanz und geteilte Verantwortung), sowie auf individuelle Ressourcen (Kompetenz, Wohlbefinden, Erschöpfung) untersucht. In einem zweiten Zugang wird geprüft, inwiefern sich differentielle Effekte zeigen, wenn die untersuchten Personen über eine clusteranalytische Typenbildung nach unterschiedlichen Profilen ihrer kooperationsrelevanten individuellen Ressourcen gruppiert werden. Dabei werden Einstellungen bezüglich Kooperation, Herausforderungsbereitschaft, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Erschöpfung zur Typenbildung herangezogen. Die identifizierten Typen werden nach ihrer überzufälligen Verteilung der Anteile unterschiedlicher Berufsgruppen geprüft, um berufsgruppenspezifische Effekte zu erkennen bzw. auszuschließen.

Ergebnisse zeigen, dass die Intensität der Kooperation in unterschiedlichen Formen differente Effekte auf die Entwicklung von individuellen und kollektiven Ressourcen ausübt und dass diese Effekte differentielle Muster aufweisen und sich typendifferent manifestieren.

Die Ergebnisse werden nach Möglichkeiten diskutiert, die zu einer Veränderung schulentwicklungsrelevanter Kooperationstätigkeiten beitragen sowie nach der Bedeutung von individuellen Komponenten, die sich in Bereitschaften und Voraussetzungen zeigen und Veränderungen ermöglichen, stärkenden Entwicklungsprozessen aber auch Grenzen setzen können.

*Phillip Neumann*

### **Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation in inklusiven Grundschulen aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie –**

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu schulischer Inklusion wird die interdisziplinäre Kooperation zwischen Lehrkräften der allgemeinen Schule und Sonderpädagog\*innen als zentrale Gelingensbedingung hervorgehoben. Zugleich gilt ihre Umsetzung weiterhin als ein zentrales Desiderat der Schulentwicklung (Lütje-Klose & Urban 2014).

Als eine Erklärung dafür, warum Lehrkräfte nicht kooperieren, wird auch die Orientierung von Lehrkräften an dem von Dan Lortie (1975) beschriebene Autonomie-Paritäts-Muster postuliert. Seit der Einführung der Autonomie von Lehrkräften als Gradmesser der Intensität von Kooperationsformen durch Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) werden die Autonomie von Lehrkräften und das Autonomie-Paritäts-Muster wieder stärker berücksichtigt. Dabei ist der Rückgriff auf das Autonomie-Paritäts-Muster jedoch nicht unproblematisch:

Zunächst ist zu berücksichtigen, dass das Autonomie-Paritäts-Muster in den 1970er Jahren, auf der Basis empirischer Daten aus den 1960er Jahren und unter den damaligen Bedingungen des US-amerikanischen Schulsystems rekonstruiert wurde. Die direkte Übertragung auf das deutsche Schulsystem knapp 50 Jahre später ist durchaus fragwürdig.

Weiterhin kann mit dem Rückgriff auf das Autonomie-Paritäts-Muster zwar plausibel erklärt werden, warum Lehrkräfte nicht kooperieren. Allerdings liefert der Ansatz keine Erklärung dafür, warum Lehrkräfte teilweise dennoch ausgeprägte Formen der Zusammenarbeit anstreben und praktizieren. Zudem liegen empirische Arbeiten vor, welche daran zweifeln lassen, dass die (wahrgenommene) Autonomie und die Kooperation zwischen Lehrkräften in einem rein dysfunktionalen oder gegensätzlichen Zusammenhang stehen (Köker 2013).

Hieran anknüpfend wird im Beitrag die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan 2000) als neue Perspektive auf die Zusammenhänge von Autonomie und Kooperation herangezogen.

Die darauf aufbauende theoretische Differenzierung verschiedener Formen der Handlungsmotivation ermöglicht es zu begründen, warum kooperatives Handeln nicht per se zu einer Einschränkung des Autonomieerlebens führen muss: Wenn Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit anderen Pädagog\*innen als Teil ihres professionellen Selbstverständnisses internalisieren, dann könnte die kooperative Handlung als selbstbestimmt, also autonom, wahrgenommen werden. Hiermit kann diese neue theoretische Perspektive eine Erklärung dafür liefern, warum Lehrkräfte auch ausgeprägte Formen der Zusammenarbeit praktizieren.

Diese theoretischen Überlegungen wurden an einer Stichprobe von insgesamt 222 Lehrkräften und Sonderpädagog\*innen an inklusiven Grundschulen und Förderschulen mittels Strukturgleichungsmodellierung empirisch überprüft. Es zeigt sich, dass die theoretisch erwarteten negativen Effekte der Häufigkeit der Kooperation auf das Autonomieerleben ausbleiben.

#### *Literatur*

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. H. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.

Köker, A. (2013). Das Autonomiebedürfnis von Lehrer/innen als Kooperationshindernis - ein Mythos? In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 111–123.

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler, N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.



*Tobias Leonhard*

## Stolpersteine der Kooperation – Zur Bedeutung von Artefakten in Zusammenarbeitsverhältnissen

Fragen zur Kooperation richten den Blick oft primär auf die beteiligten Personen. Im Vortrag soll hingegen der Versuch unternommen werden, die spezifische Rolle der Artefakte in Kooperationsverhältnissen ins Zentrum zu rücken. Schulbücher und Kommentare für Lehrpersonen, Beobachtungs- und Diagnosebögen, aber auch Kameras und Audioaufnahmegeräte sind Beispiele für Artefakte, die oft in erster Linie nur «verwendet» werden.

Im Vortrag wird nach der Bedeutung der Artefakte als materialen Partizipanden in Kooperationspraktiken gefragt. Dazu wird auf kultur- und praxistheoretische Perspektiven (Hillebrandt, 2014, 2016; Rabenstein, 2018; Reckwitz, 2003) und Überlegungen der Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour, 2001) zurückgegriffen und die «hybride Versammlung» (Hillebrandt, 2016, p. 83) menschlicher Körper und nichtmenschlicher Artefakte als bedeutungsvolle analytische Perspektive von Kooperationsverhältnissen positioniert. Gleichwohl wird das Artefakt zum Ausgangspunkt genommen, um die sich ereignenden Praktiken zu untersuchen, die nicht nur, aber insbesondere in professions- oder institutionsübergreifenden Formen institutionalisierter Zusammenarbeit von Herkunft und Genese, Bekanntheit und Commitment der Artefakte sowie dem Interventionspotential desselben beeinflusst werden.

Im Vortrag wird anhand eines Beispiels aus den Berufspraktischen Studien rekonstruiert, wie ein Artefakt in situ zum Stolperstein einer Kooperationsbeziehung wird. Datengrundlage bildet die audiografische Aufzeichnung eines Unterrichtsnachgesprächs, an dem neben der Studierenden und der sie betreuenden Praxislehrperson auch ein Mitarbeitender der Hochschule anwesend ist. Jenseits der Personen wird aber vor allem ein Artefakt thematisch, das programmatisch die kooperative Verständigung für Unterricht fördern soll, in der konkreten Situation aber transintentional zur Subversion führt. Ausschnitte des Gesprächs wurden für die Analyse sequenzanalytisch nach der Methode der Objektiven Hermeneutik rekonstruiert.

Im Vortrag werden anhand der Fallrekonstruktion heuristische Perspektiven entwickelt, die einen Beitrag dazu leisten können, die Bedeutung von Artefakten in Kooperationsverhältnissen zu untersuchen.

### *Literatur*

Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hillebrandt, F. (2016). Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In H. Schäfer (Ed.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (pp. 71-93). Bielefeld: transcript.

Latour, B. (2001). *Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rabenstein, K. (2018). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. Tervooren & R. Kreitz (Eds.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (pp. 15-35). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 20.

*Christine Baur, Franziska Homuth*

## **Kooperation und Multiprofessionalität an Schule – erste Ergebnisse des Forschungsprojektes "Strukturreform der Schulsozialarbeit in Niedersachsen"**

Mit dem Erlass „Soziale Arbeit in Schulischer Verantwortung“ verstärkt das niedersächsische Kultusministerium die strukturelle Einbindung der Schulsozialarbeit im System Schule.

Die aktuelle Forschung beleuchtet, ob diese Strukturveränderung hierarchie- und prekariätsbedingte Hindernisse für gelingende Kooperationen (vgl. Baur 2019) verringert.

Wir gehen davon aus, dass durch den Trägerwechsel sowohl das Arbeitsfeld selbst als auch die Kooperationen der verschiedenen in Schule tätigen Professionen (Schulleitung, Lehrer/innen, Sozialarbeiter/innen, weiteres pädagogisches Personal) beeinflusst werden. Gefragt wird danach, wie a) der Erlass auf die Qualitätsentwicklung von Schule wirkt, b) die Kooperationsebene der Fachkräfte in Schulen aus der Perspektive der Schulsozialarbeiter/innen und der Schulleitungen beeinflusst wird und c) sich der Auftrag von Schulsozialarbeit durch die Verschiebung der Dienstaufsicht von Jugendhilfeträgern zu Schulleitungen bzw. die Fachaufsicht über das Landesschulamt verändert.

Die Erhebung und Auswertung qualitativer und quantitativer Daten beleuchtet die Veränderungen, die auf Strukturebene der Schulen sowie auf Handlungsebene der Fachkräfte angestoßen wurden. Dazu fanden halbstandardisierten Leitfadenterviews mit Schulleiter/innen, einem Experten des Kultusministeriums sowie Dezernenten für schulische Sozialarbeit statt und in einer Onlineumfrage wurden Schulleiter/innen und Schulsozialarbeiter/innen aller vom Erlass betroffenen Schulen (n=888 Schulen bzw. Schulleiter/innen und mehr als 1025 Schulsozialarbeiter/innen) befragt.

Die Gestaltung der Kooperationsbeziehungen verschiedener Professionen im Schulalltag verbleibt häufig in der Sicht auf Schulsozialarbeit als unterstützende Profession für Lehrkräfte (vgl. Olk et.al. 2011). Dabei wird die Entwicklung der Kooperationskultur an Schulen als produktiv, gleichwohl als entwicklungsfähig beschrieben (Coelen/Rother 2014; Maykus 2017). In der aktuellen Forschung liefern die qualitativen Expert/inneninterviews und die Daten aus der Totalerhebung ein reichhaltiges Bild zu den Prozessen der Umstrukturierung, Verstetigung und Qualitätsentwicklung Sozialer Arbeit in Schulen. Es zeigen sich Hinweise auf veränderte Kooperationsbeziehungen zwischen Schulsozialarbeiter/innen und Lehrer/innen sowie den Schulleitungen in ihrer neuen Rolle als Dienstaufsicht.

Weiterhin wird multiprofessionelle Zusammenarbeit in den Bereichen Schulentwicklung und Konzepterarbeitung sichtbar und ermöglicht eine gemeinsam gestaltete Schulentwicklung.

Die Forschungsergebnisse können für die in mehreren Bundesländern diskutierte und bereits in Ansätzen umgesetzte Verankerung der Schulsozialarbeit in Landesverantwortung (vgl. Hessen, NRW und Bayern) wichtige Impulse liefern.

### *Literatur*

Baur, Christine (2019): Schulischer Alltag zwischen Kooperation und Konflikt. In: Professionen in Schule – zwischen Kooperation und Konflikt. Wolfenbüttel, S. 24 - 35.

Coelen, Thomas; Rother, Pia (2014): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas; Stecher, Ludwig (Hg.) (2014): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim, S. 111-128).

Maykus, Stephan (2017): Kooperationskultur und Vernetzung. In: Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank; Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hg.) (2017): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim, Basel, S. 76-86.

Olk, Thomas; Speck, Karsten; Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Ludwig Stecher, Heinz-Hermann-Krüger und Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz, Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 15/2011, S. 63-80.

RdErl. d. MK v. 1.08.2017: Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung, - 25.6 - 84030 - VORIS 22410

*Birgit Lütje-Klose, Phillip Neumann, Julia Gorges, Sandra Grüter, Elke Wild*

## Das Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen – Erste Ergebnisse einer Evaluationsstudie zur Entwicklung von Jahrgangsteams

Die Aussage, dass „die innerschulische Kooperation – sowohl unter Lehrkräften als auch berufsgruppenübergreifend unter Pädagog\*innen – als Königsweg zur Entwicklung guter Schulen“ gilt (Call), ist auch und insbesondere für die Entwicklung inklusiver Schulen relevant. Die interdisziplinäre Kooperation zwischen Lehrkräften der allgemeinen Schule, Sonderpädagog\*innen und Schulsozialarbeit stellt einen Dreh- und Angelpunkt inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung dar (Lütje-Klose & Urban, 2014).

Obwohl bisherige Forschungsbefunde zeigen, dass der Kooperation in inklusiven Schulen von den verschiedenen Akteursgruppen eine ausgeprägte Wichtigkeit zugesprochen wird (Richter & Pant 2016, Neumann 2019), wird zugleich das Desiderat einer Ausweitung und Intensivierung herausgestellt (ebd.). Dabei wird häufig auf spezifische Probleme der interdisziplinären Kooperation zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog\*innen sowie mit Fachkräften der Schulsozialarbeit hingewiesen.

Zudem ist auch die Kooperation mit Eltern ein wichtiges Handlungsfeld inklusiver Schulen, um durch abgestimmte Bildungs- und Erziehungspartnerschaften unterstützende Bedingungen für alle Schüler\*innen zu ermöglichen.

Für eine effektive Abstimmung und Entwicklung der Kooperation zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog\*innen sowie mit den Eltern wird dabei in der Schulforschung der Etablierung von Jahrgangsteams eine wichtige Rolle zugesprochen (Arndt & Werning 2016).

Im BMBF-geförderten Projekt BiFoKi („Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen“) wurde vor diesem Hintergrund eine Fortbildung für multiprofessionelle Jahrgangsteams konzipiert, die die Entwicklung von Teamstrukturen sowie die Weiterentwicklung der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus unterstützen soll. Adressiert wurden die fünften Jahrgänge an inklusiven Gesamt- und Sekundarstufen sowie die Schulleitungen als zentrale Akteur\*innen inklusiver Schulentwicklung. Nach einer ganztägigen Veranstaltung mit den Schulleitungen werden 1,5 tägige Fortbildungen mit den Jahrgangsteams (Klassenlehrkräften, Sonderpädagog\*innen und Schulsozialarbeit) durchgeführt.

Welche Effekte die Fortbildung auf die Kooperation im Jahrgangsteam einerseits und die Zusammenarbeit mit den Eltern andererseits hat, wird im Projekt evaluiert. Hierfür werden vier Ebenen der Evaluation nach Kirkpatrick (1996) in einem Prä-Post-Design mit Warte-Kontrollgruppe berücksichtigt. Es wurden die Jahrgangsteams der fünften Jahrgänge aller teilnehmenden Schulen hinsichtlich ihrer Einschätzung der kooperativen Prozesse im Jahrgangsteam und der Zusammenarbeit mit den Eltern vor Beginn der Fortbildungen befragt. Schulleitungen und Eltern gaben zu den Rahmenbedingungen in Schule und Elternhaus Auskunft. Von allen Schüler\*innen der fünften Jahrgänge wurden zentrale Outcome-Variablen wie z.B. das schulische

Wohlbefinden, das Fähigkeitsselbstkonzept und Kompetenzen in den Bereichen Lese-Rechtschreibung und Mathematik erfasst. Die Datenerhebung des ersten Messzeitpunktes wurde zu Beginn des Schuljahres 2018/2019 durchgeführt.

Insgesamt nehmen 28 inklusive Gesamt- und Sekundarschulen am Projekt teil, von denen 14 Schulen die Fortbildung im direkten Anschluss an den ersten Messzeitpunkt durchlaufen haben (Experimentalgruppe). Weitere 14 Schulen bilden die Warte-Kontrollgruppe und erhalten nach Abschluss des zweiten Messzeitpunktes im Schuljahr 2019/2020 die Fortbildung.

Im Beitrag werden neben der Konzeption der Fortbildung erste querschnittliche Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes der Studie präsentiert.

#### *Literatur*

Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited. *Training and Development*, 50 (1), 54-59.

Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 2, 112-123.

Neumann, P. (2019). Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster: Waxmann.

Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I.* Gütersloh u.a.: Bertelsmann Stiftung.

*Magdalena Muckenthaler, Ewald Kiel, Sabine Weiß, Reinhard Markowetz, Wolfgang Dworschak, Adina Küchler, Annika Braun*

### **(Multiprofessionelle) Kooperation im Sekundarbereich in Abhängigkeit der Zusammensetzung einer heterogenen Schülerschaft**

Die zunehmende Heterogenität von Schulklassen in Folge von Inklusion und Migration bedeutet nicht nur eine steigende Notwendigkeit einer intensiveren intraprofessionellen Zusammenarbeit von Lehrkräften, auch eine multi- bzw. interprofessionelle Kooperation mit anderen Berufsgruppen gilt als wesentlich für die Bewältigung von Anforderungen heterogener Klassen (Fabel-Lamla, 2018; Panscofar & Petroff, 2016). Über diese Feststellung hinaus bleiben bisher besonders im Sekundarbereich viele Fragen zum Zusammenspiel von Kooperation, Multidisziplinarität und spezifischen Förderbedarfen von Schüler\*innen offen:

- 1) Inwieweit kooperieren Lehrkräfte wirklich intensiver, wenn sie eine heterogene Schülerschaft unterrichten – sowohl intra- als auch interprofessionell?
- 2) Gehen spezifische Förderbedarfe von Schüler\*innen mit einer intensiveren intra- und interprofessionellen Kooperation einher?

Der Vortrag greift diese Forschungsfragen auf. N = 592 Lehrkräfte an Realschulen und Gymnasien wurden im Rahmen eines Projekts eines schulpädagogischen und eines sonderpädagogischen Lehrstuhls zu den Anforderungen heterogener Klassen mittels eines Fragebogens befragt. Das intraprofessionelle Kooperationsverhalten der Lehrer\*innen wurde durch das Messinstrument von Gräsel et al. (2006) erfasst, multiprofessionelle Kooperation durch ein selbst konzipiertes, explorativ eingesetztes Messinstrument. Zusätzlich machten die Lehrkräfte Angaben zu heterogenitätsspezifischen Merkmalen ihrer Schüler\*innen (Anzahl der Schüler\*innen mit Förderbedarf, Art bzw. Ursache des Förderbedarfs, z.B. aufgrund des Lernverhaltens, sprachlicher Bedarfe etc.). Auf Basis dieser Merkmale erfolgte eine Gruppenbil-

dung dahingehend, ob eine Lehrkraft Schüler\*innen mit Förderbedarf unterrichtet sowie welchen Förderbedarf diese Schüler\*innen haben; die Gruppen wurden folgend hinsichtlich ihres intra- und interprofessionellen Kooperationsverhaltens verglichen.

Die Ergebnisse zeigen zunächst, dass sich Lehrende im Sekundarbereich, die Schüler\*innen mit einem Förderbedarf unterrichten, mit Kolleg\*innen stärker über fachliche Belange austauschen sowie eine kokonstruktivere Arbeitsweise pflegen. Gleiches gilt für die multiprofessionelle Kooperation, die durchwegs mehr Zustimmung erfährt, werden Schüler\*innen mit Förderbedarf in den Klassen unterrichtet. Betrachtet man spezifische Förderbedarfe von Schüler\*innen näher, zeigen sich Unterschiede im Kooperationsverhalten. Je nach Förderbedarf werden einfachere und komplexere Formen intraprofessioneller Kooperation sowie multiprofessionelle Kooperation unterschiedlich ausgeübt. Sind beispielsweise Schüler\*innen mit sprachlichem Förderbedarf in den Klassen, geht dies ausschließlich mit vermehrter arbeitsteiliger, kokonstruktiver intraprofessioneller Zusammenarbeit einher. Wiederum mündet das Vorhandensein von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung einzig in größerer Bereitschaft zu multiprofessioneller Kooperation. Daneben finden sich Förderbedarfe, die keine Unterschiede der intra- und interprofessionellen Kooperation mit sich bringen (etwa im Bereich Lernen), während beispielsweise besondere Bedarfe der Schüler\*innen hinsichtlich der medizinischen Versorgung nicht nur mit intensiverer intraprofessioneller Kooperation in allen Formen, sondern auch mit verstärkter multiprofessioneller Kooperation einhergehen.

Zu diesen Befunden werden Implikationen diskutiert, die beispielsweise die spezifische, an den Merkmalen der Schülerschaft orientierte Förderung und Anregung verschiedener Formen intra- sowie der multiprofessioneller Kooperation ansprechen. Je nach Förderbedarfen, mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind, sind Rahmenbedingungen bzw. Vernetzungsangebote für verschiedene Kooperationsgelegenheiten zu schaffen. Dies bedarf nicht zuletzt einer passgenauen Unterstützung durch die Schulleitung sowie spezifischer Professionalisierungsprozesse.

#### *Literatur*

Fabel-Lamla, M. (2018). Vertrauen in der interprofessionellen Zusammenarbeit an Schulen. *Journal für Schulentwicklung*, 22(1), 25-30.

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.

Panscofar, N. & Petroff, J.G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 20(10), 1043-1053.

**Mittwoch 25.09.2019**

## **Plenarvortrag**

*Heinz Günter Holtappels*

### **Professionelle Lerngemeinschaften - Teamarbeit als Schlüsselfaktor für Professionalisierung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität**

Kooperation gilt als zentrales Element professionellen Handelns, das im Lehrberuf aufgrund der hohen Anteilen an sozial-interaktiven Handlungselementen und komplexen pädagogischen Tätigkeiten gefordert ist. Rosenholtz (1991) zeigte, dass die Komplexität des Unterrichts ständiges Weiterlernen für Lehrkräfte und kooperative Unterrichtsarbeit erfordert, um die Professionalität zu erhöhen. Dies gilt umso mehr, wenn Schulen zu einer lernenden Organisation werden und wirksam Unterrichtsentwicklung betreiben wollen.

In theoretisch-empirischen Qualitätsmodellen gehört Lehrerkooperation zu zentralen Merkmalen der Prozessqualität. Professional Learning Communities stellen in Schulen eine elaborierte Form der Teamarbeit dar, sind durch bestimmte Merkmale und Zielbereiche (s. Hall & Hord 2001; Eaker et al. 2002), insbesondere den Fokus auf Schülerlernen und die Verbesserung der Unterrichtseffektivität, gekennzeichnet. Internationale Forschungsergebnisse belegen Wirkungen auf die Unterrichtsqualität und das Schülerlernen, zudem Professionalisierungseffekte von Teams als anregende und förderliche Arbeitsumgebung für Lehrkräfte (Vescio et al. 2008; Holtappels 2013). Insbesondere in Ganztagschulen erweitern sich Kooperationsanforderungen und -chancen: Weiteres pädagogisches Personal stellt die Kooperationskultur der Schule vor der komplexeren Organisationsaufgabe der multiprofessionellen Kooperation des Personals.

Systematisch betrachtet ergeben sich auf vier Dimensionen Fragestellungen für die empirische Schulforschung: a) Aktivitätsformen und Felder der Kooperation, b) Intensität und Niveaus, c) Voraussetzungen und Bedingungen, d) Wirkungen von Kooperation.

*Forschungsfragen:*

- 1) Inwieweit werden in Schulen Formen der Lehrerkooperation in Fach- und Jahrgangsteams auf dem Niveau professioneller Lerngemeinschaften sichtbar?
- 2) Erleben Lehrpersonen die Teamarbeit in festen Teams als anregende und produktive Arbeitsumgebung und als Unterstützung für professionelles Handeln und Weiterlernen?
- 3) Welche Effekte haben intensive Lehrerkooperation und Teamhandeln in Form professioneller Lerngemeinschaften (PLG) auf Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität einerseits und auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität andererseits?
- 4) Welche Bedeutung erlangen Teamhandeln und multiprofessionelle Kooperation von Lehr- und Fachkräften in Ganztagschulen?

*Methoden:*

Die empirischen Analysen in deutschen Schulen stammen aus drei eigenen Längsschnittstudien:

- Grundschulstudie ADDITION: Wirkungen von Schulfaktoren auf Unterrichtsqualität und Lernzuwächse im vierten Schuljahr (schriftliche Befragungen/Tests: 54 Grundschulen, 54 Schulleitungen, 363 Lehrkräfte, 1228 Schüler/innen);

- Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG): Analysen zum Einfluss von Lehrerkooperation und multiprofessioneller Kooperation auf individuelle Förderung und Schülerkompetenzen (schriftliche Befragungen/Tests: 67 Grundschulen, 641 Lehrkräfte, 554 Fachkräfte, 2.128 Schüler/innen);
- Studie „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“: Analysen zum Beitrag von professioneller Teamarbeit für effektive Schulentwicklungsarbeit und Unterrichtsentwicklung (schriftliche Befragungen: 32 Sekundarstufenschulen, 986 Lehrkräfte, 32 Schulleitungen).

Eingesetzt wurden erprobte und neu entwickelte Forschungsinstrumente, Kompetenztests aus IGLU/TIMSS. Zur Schulentwicklungsarbeit, Lehrer- und multiprofessionellen Kooperation und zu Handlungsmerkmalen professioneller Lerngemeinschaften wurden neue Skalen entwickelt. Aus allen drei Studien werden deskriptive Befunde und bi- und multivariate Analysen (Regressionen, Strukturgleichungsmodelle) präsentiert.

Forschungsergebnisse zeigen: Professionelle Teamarbeit ist verbreitet, bietet nach Lehrereinschätzung gewinnbringend eine produktive Arbeitsumgebung und hat bedingt förderlichen Einfluss auf Unterrichtsqualität, Schülerlernen und Unterrichtsentwicklung (Holtappels, Scharenberg & Pfeifer, 2014). In Ganztagschulen bewirken PLG-Teamarbeit und multiprofessionelle Kooperation die Entwicklung von Förderungsmaßnahmen. Schwache Wirkungen zeigen Längsschnittbefunde für den Lernzuwachs in Ganztagsgrundschulen. Bisherige Befunde verdeutlichen (Holtappels 2013 Webs & Holtappels 2018): Kooperationsentwicklung hängt ab von förderlichen Organisationsstrukturen und vom Schulleitungshandeln (Sharatt & Planche 2016). Die Qualität von Kooperation und PLG-Teamarbeit zeigt Wirkungen für Unterrichtsqualität und Schul- und Unterrichtsentwicklung; umgekehrt etabliert sich professionelle Kooperation oft erst über Schulentwicklungsprozesse. Demnach besteht ein interdependentes Zusammenspiel von Kooperation und Schulentwicklungskapazität.

#### *Literatur*

- Eaker, R, DuFour, R, & DuFour, R, (2002). Getting started: Restructuring schools to become professional learning communities. Bloomington/Indiana: National Educational Service.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2001). Implementing Changes. Patterns, Principles and Potholes. Boston, Toronto: Allyn and Bacon.
- Holtappels, H. G. (2013): Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In: N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven. Münster: Waxmann, 35-61.
- Holtappels, H. G., Pfeifer, M. & Scharenberg, K. (2014). Schulische Lernumgebung als Organisations- und Entwicklungsmilieu? Zur Bedeutung von Einflussfaktoren auf Schul- und Unterrichtsebene. In: H. G. Holtappels, M. Pfeifer, A. Willems, A., Bos, W. & McElvany, N. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 18. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/Basel: Juventa, S. 143-182.
- Rosenholtz, S. J. (1991). Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools. New York: Longman.
- Sharatt, L. & Planche, B. (2016). Leading Collaborative Learning. Empowering Excellence. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Vescio, Ross & Adams (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. Teaching and Teacher Education, 24, 80-91.
- Webs, T. & Holtappels, H. G. (2018). School conditions of different forms of teacher collaboration and their effects on instructional development in schools facing challenging circumstances. Journal of Professional Capital & Community, Vol. 3 Issue: 1, pp.39-58, <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2017-0006> (2018).

## Arbeitsgruppenbeiträge

### **Kooperation, Kollegialität, Handlungskoordination? – (Konstitutions-)Theoretische Setzungen im Kontext der Forschung zur „multiprofessionellen Kooperation“**

*Diskutant: Till-Sebastian Idel*

*Lena Peukert, Daniel Goldmann, Fabian Dietrich, Katharina Kunze*

Die gegenwärtige Forschung zum Tagungsthema scheint sich mit der begrifflichen Fassung ihres Gegenstandes schwer zu tun. Dies kann u.a. auf eine weit in die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung hineinreichende normativ-programmatische Aufgeladenheit der Begriffe bei gleichzeitiger theoretischer Klärungsbedürftigkeit zurückgeführt werden (vgl. u.a. Idel/Ullrich/Baum 2012; Kolbe/Reh 2008; Kunze/Silkenbeumer 2018). Anliegen der Arbeitsgruppe ist es, die mit unterschiedlichen begriffskonzeptionellen Fassungen des Forschungsgegenstands verbundenen (konstitutions-)theoretischen Konsequenzen und Herausforderungen für qualitative Forschungszugänge herauszuarbeiten und zur Diskussion zu stellen: Welche Aspekte der interessierenden Relationierung werden je nach (meta)theoretischer Fassung des Gegenstandes erkennbar? Welche Implikationen führt dies jeweils mit sich? Inwieweit erweisen sich die getroffenen gegenstands- bzw. konstitutionstheoretischen Entscheidungen angesichts des jeweils in den Blick genommenen empirischen Materials als analytisch aufschlussreich und hinreichend spezifisch, inwieweit bewähren sie sich vielleicht aber auch nicht?

Die Einzelbeiträge gehen aus unterschiedlichen Projektzusammenhängen hervor und stellen Zwischenergebnisse eines im Rahmen des DGfE-Kongresses 2018 initiierten Diskussionszusammenhangs zum Thema dar.

*Lena Peukert*

#### **Programmatische Figuren im Kooperationsdiskurs – Implikationen in Forschungsfragen und Forschungsgegenständen**

Im Zusammenhang des aktuellen Ganztagschuldiskurses und der Anforderung einer inklusiv-orientierten Schulentwicklung wird die bildungspolitische Forderung nach einer Intensivierung der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit zur faktisch gegebenen Notwendigkeit. Referenzpunkt der Forderung sind in der Regel Konzepte gelingender Zusammenarbeit, in denen gemeinsam gesetzte Ziele den Kooperationsanlass bieten (vgl. u.a. Gräsel et al. 2006). Kooperation wird dabei als neues und fortschrittliches Instrument einer inklusiven Schulentwicklung aufgerufen. Die Abgrenzungsfolie bildet das als überkommen qualifizierte Denkmodell einer „organisational fragmentierten“ (Dietrich 2017) Schule, im Rahmen derer eine Orientierung am „Autonomie-Paritätsmuster“ (Lortie 1972) vorherrscht und die es nahelegt, den Kooperations- und Koordinationsaufwand möglichst gering zu halten.

Anliegen des Beitrags ist es, die normativen Implikationen beider Positionen herauszuarbeiten und anhand einer Analyse aktueller empirischer Untersuchungen aufzuzeigen, wo und mit welchen Implikationen die in diese Konzepte von Schule und schulischer Zusammenarbeit eingeschriebenen programmatischen Figuren in empirische Forschungsfragen, die Konzeption von Forschungsgegenständen und die Diskussion entsprechender Befunde einfließen.



*Daniel Goldmann*

### **Konflikt und Tausch in der Lehrer\*innenzusammenarbeit – Leerstellen im Diskurs = Normativitäten im Diskurs? -**

Rekonstruktive Verfahren zeichnen sich durch den Anspruch aus, deskriptiv-verstehend und damit nicht-normativ auf die Praxis zu blicken. Dieser Beitrag geht davon aus, dass die vorhandenen konstitutionstheoretischen Begrifflichkeiten für die Erfassung von Lehrer\*innenzusammenarbeit dies nicht im vollen Umfang ermöglichen, da z.T. implizite Normen enthalten sind. Die Normativität hat zur Folge, dass das Verstehen der Praxis unter der Hand zugunsten der Aufrechterhaltung der Normen eingeschränkt wird. Für den Begriff der Kooperation sind die implizite Normativität und die einschränkenden Folgen für das Verstehen mehrfach nachgezeichnet worden (vgl. z.B. Bauer 2008). Für den Begriff der Kollegialität soll gefragt werden, inwieweit die Begründungsformel, dass die Nicht-Kooperation Ausdruck eines kollegialen Schutzes der professionellen Autonomie sei, eine implizite Positivwendung der eigentlich 'unerwünschten' Nicht-Kooperation darstellt. Darüber hinaus fällt am Diskurs auf, dass Kooperation und Kollegialität zwar gängige Themen der empirischen und theoretischen Auseinandersetzung sind (s. auch Tagungstitel). Andere durchaus naheliegende Formen der Handlungskoordination wie Konflikt und Tausch sind aber von der begrifflich-theoretischen Reflexion fast gänzlich ausgeschlossen. Als Alternative werden ausgehend von Georg Simmels Sozialformen Konflikt, Tausch und Kooperation Begriffsvorschläge zur Diskussion gestellt, die eine deskriptive Beobachtung der Zusammenarbeit von Lehrkräften ermöglichen sollen.

*Fabian Dietrich*

### **Von Organisation zu Profession? Professionstheoretische Perspektivierungen „(multi)professioneller Kooperation“ und ihre Implikationen bezüglich des Verhältnisses von Organisation und Profession**

Die gegenwärtige Konjunktur des Themas „Kooperation“ verdankt sich neben einer allgemeinen Forderung nach mehr Zusammenarbeit unter Lehrer\*innen im Kontext von „Schulentwicklung“ insbesondere auch einer sich im Zuge aktueller Reformen (Ganztag, Inklusion) vollziehenden Infragestellung einer organisational und institutionell tradierten Arbeitsteilung zwischen verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen (Regelschullehrkräfte, SonderpädagogInnen, SozialpädagogInnen etc.) (vgl. Boller et al. 2018).

Während es also organisationale Kontexte sind, die Fragen der Relationierung und Koordination aufrufen, wird diese in der erziehungswissenschaftlichen empirischen Forschung meist als „(multi-)professionelle“ Kooperation implizit oder explizit als profession(alisierung)stheoretisches Thema perspektiviert (vgl. z.B. Kunze 2016). Damit ist aber noch nicht gesagt, dass sich die vormals organisationale Relationierung in eine professionelle transformiert und was diese dann auszeichnet. In diesem Beitrag soll davon ausgehend danach gefragt werden, inwieweit und wie mithilfe verschiedener (professions)theoretischer Konzepte von „Kooperation“ das Verhältnis von Organisation und Profession thematisiert oder thematisierbar wird.

*Katharina Kunze*

## **Kooperation und Kollegialität unter Pädagog\*innen – gegenstandstheoretische Anbahnungen, ihre empirische Irritation und daran anschließende Überlegungen –**

Der Befund, dass Kooperation und Kollegialität unter Lehrkräften in einem spannungsvollen Verhältnis zueinander stehen, ist nicht neu (u.a. Idel/Ullrich/Baum 2012, Kunze 2015). Wie aber lässt sich dieses Verhältnis begrifflich so operationalisieren, dass seine Verfasstheit zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht werden kann?

Auf Basis von Erfahrungen und Befunden aus dem Projekt GAST (<https://www.uni-goettingen.de/de/532489.html>) werden in einem ersten Schritt Vorentscheidungen und Perspektivierungen aufgerufen, die mit einer rekonstruktiven Forschungsperspektive einhergehen, die sich begrifflich auf die Konzepte „Kooperation“ – gefasst als „Differenzierung von Zuständigkeiten“ (Breuer 2015) – und „Kollegialität“ – gefasst als Modus der sozialen Binnenkontrolle professionellen Handelns (vgl. Oevermann 1996) bzw. als ein Moment der Beziehung unter Professionellen, das sich auf die Bewältigung von Interaktionsanforderungen bezieht (vgl. Kolbe & Reh 2008) – stützt. In einem zweiten Schritt werden diese Vorentscheidungen „ins Gespräch gebracht“ mit ausgewählten empirischen Befunden zur Praxis der berufsgruppenbergreifenden Zusammenarbeit an inklusiven Gesamtschulen, wie sie sich auf Basis der GAST-Daten darstellen. Dabei werden Irritationen sichtbar, deren Implikationen herausgearbeitet werden. In Anknüpfung an die darüber aufgeworfenen Fragen werden in einem dritten Schritt professionalisierungstheoretisch gerahmte Überlegungen und Schlussfolgerungen zum Gegenstandsbereich Kooperation und Kollegialität unter Pädagog\*innen zur Diskussion gestellt.

### *Literatur*

- Altrichter, H., & Eder, F. (2004): Das „Autonomie-Paritäts-Muster“ als Innovationsbarriere? In: Holtappels, H.-G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung). Weinheim: Juventa. S. 195-221.
- Bauer, K.-O. (2008): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 839–856.
- Breuer, A. (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden: VS.
- Boller, S., Fabel-Lamla, M., Feindt, A., Kretschmer, W., Schnebel, S. & Wischer, B. (Hrsg.) (2018): Kooperation. Friedrich Jahresheft 26. Seelze: Friedrich.
- Dietrich, F. (2017): Kollegialität – Handlungskoordination „alter Schule“? *Journal für LehrerInnenbildung* 1/2017, S. 45-48.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 205–219.
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E.: Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesem Band. In: Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde, Wiesbaden: Springer VS, S. 9-22.
- Kolbe, F.-U. & Reh, S. (2008): Kooperation unter Pädagogen. In: Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch, Wiesbaden: VS, S. 815-824.
- Kunze, K. & Silkenbeumer, M. (2018): Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In: Walm, M., Häcker, T., Radisch, F. & Krüger, A. (Hrsg.): Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131-145.
- Kunze, K. (2015): Kooperation, Kollegialität und funktionale Differenzierung. Strukturprobleme der multiprofessionellen Zusammenarbeit im Jahrgangsteam. In: Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff,

N. (Hrsg.): Brennpunkt – Schule. Analysen, Probleme und Perspektiven zur schulischen Arbeit in segregierten Quartieren. Opladen: Barbara Budrich, S. 169-188.

Kunze, K. (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenzen einer Diskussion. In: Idel, T.-S., Dietrich, F., Kunze, K., Rabenstein, K. & Schütz, A. (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261-277.

Lortie, D. C. (1972): Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, H.-W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. Münster: Piper. S. 37-76.

## **Praktische ‚Kooperation‘ in multiprofessionellen Teams in der ‚inklusi- ven‘ Schule.**

*Christine Demmer, Anika Lübeck, Julia Gasterstädt, Alica Strecker, Michael Urban, Albrecht Rohrmann, Hannah Weinbach, Jürgen Budde, Nina Basse, Georg Rijßler, Victoria Wesemann*

Die geplante Arbeitsgruppe nimmt die praktische Kooperation in multiprofessionellen Teams in der ‚inklusi-  
ven‘ Schule in den Blick. Grundlage dafür ist ein, BMBF-finanzierter Forschungs-  
verbund (ProFiS). Ausgangspunkt der geplanten AG ist die Tatsache, dass mit dem verstärkten, zumeist als personengebundenen Unterstützungsressource für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf organisierten Einsatz von Schulbegleitungen neben Regelschul-  
lehrkräften und Sonderpädagog\*innen eine weitere (nicht professionelle und oftmals prekär beschäftigte) Personengruppe Einzug in den Unterricht hält, die die bestehenden professionellen Zuständigkeiten irritiert. Neben einer ‚heterogenen Lerngruppe‘ kann entsprechend auch von einer ‚heterogenen Lehrgruppe‘ gesprochen werden. In der Praxis zeigen sich unklare ‚Kooperationen‘ sowohl zu den Schüler\*innen als auch zu den Lehrer\*innen (Arndt et al. 2017). Dies führt zu Neuverhandlungen der professionellen Praktiken auf unterschiedlichen schulischen Ebenen und stellt Fragen nach der Relationierung von Professionalisierung und Deprofessionalisierung ebenso wie solche nach kategorisierender und dekategorisierender Praxis. Diese Praxis vollzieht sich innerhalb bestehender Routinen, Räume, Ressourcen und Zuständigkeiten.

Die Arbeitsgruppe fragt nach der Ausgestaltung der ‚Kooperations‘praxis in ‚inklusi-  
ven‘ Schulen mit Blick auf unterrichtliche wie außerunterrichtliche Aktivitäten, Teambesprechungen sowie Kooperation mit den Eltern. Die vier Beiträge zeigen, dass Formen dominieren, die besser als Arrangieren mit den als strukturierend wahrgenommenen Rahmenbedingungen bezeichnet werden können, denn als eine kooperative Aushandlung. Dominierend sind eher Formen der Parallelisierung sonder- und regelschulischer Bereiche, bzw. eine Integration von Förder-  
schüler\*innen in den Regelbetrieb gegenüber noch zu entwickelnden Formen einer „reflexiven Inklusion“ (Budde und Hummrich 2013).

*Christine Demmer, Anika Lübeck*

### **„Kooperation“ vs. hierarchische Ordnungen – Zusammenarbeit von Schulbegleitungen und Lehrkräften**

„Kooperation“ stellt aufgrund ihrer Intentionalität und ihrer Basierung auf Vertrauen und Reziprozität eine hoch anspruchsvolle Form der Zusammenarbeit dar (Spieß 2004). Aufgrund fehlender Voraussetzungen auf konzeptioneller, organisationaler und fachlicher Ebene kann die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulbegleitungen diese hohen Ansprüche nicht erfüllen (vgl. Lübeck i. Dr., S. 82ff.). Zudem erfordert nach Bender und Heinrich die Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischer Prozesse ohnehin eine dominante Ordnung, um differente Bearbeitungsansätze „nicht zu einem Glaubwürdigkeitsproblem und in der Folge zu einem Autoritätsproblem werden zu lassen“ (Bender und Heinrich 2016, S. 101). An die Stelle egalitärer Kooperation tritt daher zwangsläufig eine Form der Zusammenarbeit, in der Fragen der hierarchischen Ausgestaltung der Arbeitsbeziehung thematisch werden. Der Beitrag untersucht anhand von Teamgesprächen zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen, inwiefern hierarchische Ordnungen sichtbar bzw. kommunikativ ausgehandelt werden und welche Implikationen diese für die jeweiligen Rollen im Team bedeuten.

*Julia Gasterstädt, Alica Strecker, Michael Urban*

### **Zwischen Krise und Stabilisation – Die „Kooperation“ zwischen Schule, Schulbegleitungen und Eltern**

Inwiefern die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern als Kooperation bezeichnet werden kann, ist vor dem Hintergrund der funktionalen Differenz und einer sozialstrukturellen Brechung der konkreten Ausformungen der Schul-Familien-Relation fraglich (Lareau 2011, Urban et al. 2012). So existieren in Forschungen zum Verhältnis zwischen Schule und Eltern Hinweise, dass dieses vor allem über routinisierte Kommunikationsformate gestaltet ist (z.B. Fürstenau und Hawighorst 2008). Der Einsatz einer Schulbegleitung kann hierbei ein Moment der Krise darstellen. Es ist davon auszugehen, dass diese Personengruppe sowohl mit Eltern als auch mit Lehrer\*innen in Austausch steht und damit routinisierte schulische Praktiken des Umgangs mit Eltern in Frage gestellt werden. Der Beitrag geht der Frage nach, wie dieses Dreiecksverhältnis strukturiert ist und welche Schlüsse sich daraus auf die vermeintliche Kooperation zwischen Schule und Eltern ziehen lassen. Auf Grundlage der Analyse verschiedener Datensorten (Teilnehmende Beobachtung, Interviews, Gruppendiskussionen) wird aufgezeigt, dass Schulbegleitungen potentiell erhöhte Kommunikationsbedarfe sowohl von Seiten der Eltern als auch der Lehrer\*innen bedienen und damit – entgegen der These einer Krise – dieses Verhältnis stabilisieren.

*Albrecht Rohrmann, Hannah Weinbach*

### **„Kooperation“ mit Schulbegleitungen als schulexterner Akteursgruppe**

Die praktische Kooperation in „inkluisiven“ Settings muss die differente institutionelle Einbindung der diversen Akteursgruppen in „multiprofessionellen Teams“ berücksichtigen. Die Tätigkeit von Schulbegleitungen folgt der Logik sozialer Hilfen, die durch Agenturen sozialstaatlicher Sicherung gewährleistet werden (Träger der Eingliederungshilfe). Schulbegleitungen sind daher in der Regel nicht an Schulen, sondern bei freigemeinnützigen oder privaten Trägern

sozialer Hilfen angestellt. Ziel der am individuellen Hilfebedarf orientierten Unterstützung ist die Ermöglichung der Teilhabe an Bildung, ohne letztere inhaltlich zu bestimmen. Schulbegleitungen werden somit als externe Ressource auf der Grundlage eines individuellen Rechtsanspruchs der Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext tätig. Sie sind damit dem Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schülern und nicht wie die anderen Akteure dem Bildungsauftrag der Schule verpflichtet. Daraus resultieren grundlegende Probleme der Zusammenarbeit in ‚inkluisiven‘ Settings, denen in diesem Beitrag nachgegangen werden soll.

*Jürgen Budde, Nina Blasse, Georg Rißler, Victoria Wesemann*

#### Vortrag 4: Professionelle Grenzbearbeitung und materielle Arrangements

Pädagogische Praxis von Professionellen vollzieht sich nicht als ein exklusiv subjektgebundenes, intersubjektives Interaktionsgeschehen. Aus einer praxistheoretischen Perspektive ist vielmehr u.A. auf die Materialität sozialer Praktiken zu insistieren, die sich in Körpern, materiellen Räumen und Artefakten ausdrückt. Dieser Materialität wird oftmals ein Status als rahmende, im Hintergrund verbleibende Ressource oder als verfügbares Werkzeug zugeschrieben. Dadurch wird unkenntlich gemacht, dass Materialität und Praktiken in „practice-arrangement-bundles“ (Schatzki 2012: 26) als wechselseitig zueinander relationiert sind. Entsprechend sind diesen materiellen Arrangements und ihren Elementen bedeutende Funktionen beim Vollzug ‚inkluisiver‘ pädagogischer Praktiken beizumessen. Der Beitrag zeigt anhand der Analyse von Körpern, Raumordnungen sowie Artefakten des Unterrichts den praktischen Umgang mit dem Kategorisierungsproblem eines Unterrichts im Anspruch von Inklusion, der auf eine randständige Integration sonderschulischer Arrangements in die soziale Ordnung des Regelschulunterrichts verweist. Die Anforderung an ‚Kooperation‘ sich in der Materialität pädagogischer Praktiken vor allem als eine auf Trennung basierende Choreographierung der Aktivitäten.

#### *Literatur*

- Arndt, A.-K.; Blasse, N.; Budde, J.; Heinrich, M.; Lübeck, A.; Rohrmann, A. (2017): Schulbegleitung als Forschungsfeld. In: J. Budde, A. Dlugosch; T. Sturm (Hg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Leverkusen: Budrich, S. 225–240.
- Bender, S.; Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62, S. 90–104.
- Budde, J.; Blasse, N.; Johannsen, S. (2016): Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. In: Zeitschrift für Inklusion 11 (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358/310>.
- Budde, J.; Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 8 (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>.
- Fürstenau, S.; Hawighorst, B. (2008): Gute Schulen durch Zusammenarbeit mit Eltern? In W. Lohfeld (Hg.), Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 170-186.
- Lareau, A. (2011). Unequal childhoods: Class, race, and family life. Berkeley: Univ of California Press.
- Lübeck, A. (i.Dr.). Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohrmann, A.; Weinbach, H. (2017): Inklusive Bildung durch Schulbegleitung? In: Sozial extra 41 (4), S. 39–42.
- Schatzki, T. R. (2012): A Primer on Practices. In: J. Higgs (Hg.): Practice-based education. Rotterdam, Boston: SensePublishers, S. 13–26.

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hg.), Organisationspsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 193–245.

Urban M.; Meser K.; Werning R. (2012) Parental Involvement in All-Day Special Schools for Learning Disabilities. In: Richter M.; Andresen S. (eds) The Politicization of Parenthood. Dordrecht: Springer, S. 235-247.

Welti, F. (2017): Verantwortlichkeit von Schule und Sozialleistungsträgern für Barrierefreiheit und angemessene Vorkehrungen für behinderte Schülerinnen und Schüler. In: Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V. und Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hg.): Auf dem Weg zur inklusiven Schule: 4. Deutscher Schulrechtstag. Baden-Baden: Nomos, S. 25–48.

## **Kooperation von Schulen und außerschulischen Trägern an der Schnittstelle von formalen und non-formalen Bildungsprozessen**

*Mario Engemann, Sandra Aßmann, Kathrin Boldrew, Inga Schmitt, Olga Neuberger, Katja Serova*

### **Gesamtkonzept der Arbeitsgruppe**

Das Ziel der Arbeitsgruppe besteht darin, die Chancen und Herausforderungen multiprofessioneller Zusammenarbeit an der Schnittstelle formaler und non-formaler Bildung herauszuarbeiten. Insbesondere werden Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozesse von im non-formalen Bildungsbereich Tätigen analysiert. Den konkreten Forschungshintergrund bildet die wissenschaftliche Begleitung Die Analyse erfolgt anhand des Projektbeispiels „Lebenswelten aktiv gestalten“ (<https://www.lebenswelten-aktiv-gestalten.de/>), das vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW, der Stiftung Mercator und der RAG-Stiftung gefördert und vom RUB-Team unter Leitung von Frau Assmann und Frau Serova seit 2018 wissenschaftlich begleitet wird. Das Projekt „Lebenswelten aktiv gestalten“ verfolgt das Ziel, Fünft- und Sechstklässler\*innen aus sozial benachteiligten Elternhäusern bei der Entdeckung und Stärkung ihrer Fähigkeiten zu unterstützen. Die überfachlichen Kompetenzen, speziell soziale Kompetenz sowie kulturelle Bildung, stehen dabei im Vordergrund. Im Projekt finden an 18 Schulen (größtenteils Haupt- und Realschulen) im Ruhrgebiet wöchentliche Trainingseinheiten statt, die als fester Bestandteil in den Lehrplan der sechsten Jahrgangsstufe integriert sind und auf Basis eines einheitlichen Modulhandbuchs durchgeführt werden.

Das Gelingen des Projekts ist in vielfacher Hinsicht von multiprofessioneller Kooperation (Speck, Olk & Stimple, 2011) abhängig: Auf Organisationsebene kooperieren die Schulen mit außerschulischen Bildungsträgern und kulturellen Einrichtungen, die die Trainer\*innen und Künstler\*innen stellen. Die dafür notwendigen koordinativen Prozesse können daher nur unter wechselseitiger Berücksichtigung der Strukturdiversität stattfinden. Auf der Mikroebene interagieren die Lehrer\*innen mit den für das Projekt zuständigen Trainer\*innen und Künstler\*innen. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit insgesamt und das Erleben der Kollegialität insbesondere gestaltet sich hier in starker Abhängigkeit von der äußerst ausgeprägten Heterogenität der Trainer\*innen

und Künstler\*innen als Gruppe und zwar sowohl hinsichtlich ihres Bildungshintergrundes als auch hinsichtlich ihrer Erfahrungen: Von Lehramtsstudierenden über pensionierte Ingenieure bis hin zu wieder in die Erwerbsarbeit einsteigende Hausfrauen sind diverse (nicht) pädagogisch ausgebildete Personen als Trainer\*innen in dem Projekt tätig.

Die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Lebenswelten aktiv gestalten“ bilden den Ausgangspunkt einer kritischen Diskussion über die Chancen und Herausforderungen der Kooperationen zwischen formalen und non-formalen. Dies erfolgt einerseits unter Rückgriff auf systemtheoretische Überlegungen und andererseits unter Anbindung an den Professionalisierungs- und Kompetenzdiskurs.

*Diskutant: Thorsten Bührmann  
Mario Engemann, Sandra Aßmann*

### Potentiale und Herausforderungen von Multiprofessionellen Teams aus systemischer Perspektive

Durch den Ausbau der Ganztagschulen sind Kooperationen mit außerschulischen Akteuren (z.B. Jugendhilfe, kulturelle Bildungsträger) und die Integration unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote Bestandteil des Schulalltags (z. B. Pfänder et al., 2018; Killus & Gottmann, 2012). Auf der Ebene der professionellen Akteure bedeutet dies, dass verschiedene Berufsgruppen und -kulturen aufeinandertreffen und kooperieren (müssen): Während die Lehrerschaft eine relativ homogene, akademisch ausgebildete und pädagogisch geschulte Berufsgruppe darstellt, handelt es sich bei den pädagogisch Tätigen, die für die außerunterrichtlichen Angebote zuständig sind, um eine heterogene Gruppe, die sich hinsichtlich ihrer Ausbildung und Erfahrung stark unterscheiden (Tillmann & Rollett, 2012). Ziel des Beitrags ist, die Potentiale und Herausforderungen dieser multiprofessionellen Zusammenarbeit aus Sicht der beteiligten Akteure des Projekts „Lebenswelten aktiv gestalten“ herauszuarbeiten. Dies erfolgt unter Einnahme einer systemischen Perspektive (Luchte, 2007), mithilfe derer die Systemgrenzen und -überschneidungen der Kooperationspartner betrachtet werden können, um schließlich Distinktionsmerkmale und Gemeinsamkeiten der Systemvertreter\*innen zu rekonstruieren (Bührmann & Büker, 2015). Die Materialbasis stellen leitfadengestützte Konstruktinterviews (König & Volmer, 2008) mit Lehrer\*innen, Trainer\*innen und Vertreter\*innen der außerschulischen Träger dar, die unter Rückgriff auf die Grounded-Theory-Methodologie kodiert und ausgewertet wurden. Ausgewählte Schul-Träger-Kooperationen aus der wissenschaftlichen Begleitung werden als Fallbeispiele dargestellt und die Kooperationspraktiken werden vor dem Hintergrund von Stufenmodellen zur Kooperation (z.B. Steinert et al., 2006) beschrieben.

*Diskutant: Thorsten Bührmann  
Kathrin Boldrew, Inga Schmitt*

### Qualifikation, Qualifizierung und Professionalisierung von pädagogischen Mitarbeiter\*innen in der außerunterrichtlichen Förderung

Die Öffnung der Schule und die damit einhergehende Entwicklung hin zur Integration (nicht) pädagogischer Mitarbeiter\*innen (z.B. Sozialarbeiter\*innen, Honorarkräfte, Ehrenamtliche etc.) in den Schulalltag kann von verschiedenen Perspektiven aus beurteilt werden: Während einerseits die Chancen multiprofessioneller Teams für Schul- und Professionsentwicklung und individuelle Förderung von Schüler\*innen betont wird (Gröhlich, Drossel & Winkelstett, 2015), steht dem gegenüber die Problematik, dass ein Teil des Personals über keine formale pädagogische Qualifikation oder Erfahrung verfügt. Steiner (2013) spricht in diesem Zusammenhang von „pädagogischen Laien“ ohne belegbare Erfahrungen und Fortbildungen sowie von „professionalisierten Laien“, die sich durch Weiterbildungen pädagogisch fortbilden. Angesichts der Tatsache, dass diese Gruppe neben den pädagogischen Fachkräften einen Großteil des Personals in der Ganztagsbildung ausmacht (ebd.), erscheint eine nähere Spezifizierung dieser heterogenen Gruppe sinnvoll. Im Rahmen dieses Beitrags wird anhand der Trainer\*innen im Projekt „Lebenswelten aktiv gestalten“ exemplarisch dargelegt, welche Qualifikationen, Berufserfahrungen und Motivlagen die im non-formalen Bildungsbereich tätigen Mitarbeiter\*innen aufweisen und welche Implikationen dies für die Qualität der pädagogischen Angebote birgt. Welches Verständnis von der eigenen pädagogischen Tätigkeit und von Erfolgskriterien für diese bringen die Trainer\*innen mit? Wie interpretieren und nutzen sie die im Projekt angelegten Gestaltungsmöglichkeiten der Bildungsangebote? Auf der Basis eines Mixed-Methods-Designs (Kuckartz, 2014) wird diesen und weiteren Fragestellungen nachgegangen. Mittels einer quantitativen Befragung und qualitativen Interviews mit den Trainer\*innen wird eine explorative Cluster- bzw. Typenbildung der im Projekt tätigen Trainer\*innen vorgenommen, die zum Zeitpunkt der Tagung präsentiert werden kann. Die daraus resultierenden Erkenntnisse dienen dazu, Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Qualifizierung aufzudecken und eine Professionalisierung des nicht-pädagogischen Personals anzuregen.

*Diskutant:in: Denise Demski  
Olga Neuberger, Katja Serova*

### Kompetenzzuwachs durch außerunterrichtliche Förderung im Rahmen schulischer Kooperation? Theoretische Konzeption und Messung sozialer Kompetenz von benachteiligten Schüler\*innen

Eine Zielsetzung der Kooperation von (Ganztags)Schulen mit außerschulischen Partnern besteht darin, durch Fördermaßnahmen für Schüler\*innen Bildungsungleichheiten zu reduzieren (Böttcher, Maykus, Altermann & Liesegang, 2012). Dieses Ziel soll dadurch erreicht werden, dass in den außerunterrichtlichen Maßnahmen speziell die überfachlichen Schlüsselkompetenzen wie die Sozialkompetenz gestärkt werden, um somit auch benachteiligten Schüler\*innen die Chance auf gesellschaftliche Teilhabe zu bieten (ebd.; OECD, 2005). Gleichzeitig kann die Förderung der überfachlichen Kompetenzen und der Austausch darüber als kommunikative Brücke zwischen Lehrer\*innen und Trainer\*innen und somit formalen und non-formalen Bildungsträgern fungieren und die Voraussetzungen für eine gelungene Kooperation stärken.



In diese Logik reiht sich auch das Projekt „Lebenswelten aktiv gestalten“ ein, welches die Förderung der Sozialkompetenz von Fünft- und Sechstklässler\*innen anstrebt. In diesem Beitrag werden die Rezeptionen von Sozialkompetenz aus den Perspektiven schulischer und außerschulischer Bildungsakteure im Projekt gegenübergestellt. Dabei wird die Eignung der Sozialkompetenz als Wirkungsindikator für den Projekterfolg nicht nur aus der Sicht der Kompetenzentwicklung bei Fünft- und Sechstklässler\*innen betrachtet, sondern auch aus der Sicht der normativen Vorstellungen pädagogisch handelnder Akteure, die in reziproker Kooperation das Projekt gestalten. Als Basis dafür wird ein im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Lebenswelten aktiv gestalten“ entwickeltes und validiertes Instrument zur wertorientierten Erfassung sozialer Kompetenz (WEGE-SK) präsentiert und diskutiert. Der Fokus bei der Darstellung des Instruments liegt (a) auf dem eigens entwickelten theoretischen Zugang zum Konstrukt Sozialkompetenz mit der verstärkten Betonung der Normativität sozial kompetenten Handelns (Hautzinger & Ingebrand, 1995; Roth, 1971), (b) auf der Operationalisierung im Situational Judgement Test-Format sowie (c) auf den empirischen Befunden aus dem Projekt „Lebenswelt aktiv gestalten“.

#### Literatur

- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2012). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In K. Spreck et al. (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 102-113). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bührmann, T. & Büker, P. (2015). Organisationsentwicklung und multiprofessionelle Teamarbeit im Kinderbildungshaus –eine systemische Perspektive. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, S. 149-165.
- Gröhlich, C., Drossel, K. & Winkelstett, D (2015). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztags gymnasien: Umsetzung und Rahmenbedingungen. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztags gymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In* (S. 178-200). Münster: Waxmann.
- Hautzinger, M. & Ingebrand, C. (1995). Training sozialer Kompetenz bei Depressionen. In: J. Markgraf, K. Rudolf (Hrsg.), *Training sozialer Kompetenz. Anwendungsfelder. Entwicklungslinien. Erfolgsaussichten. Praxis der Verhaltenstherapie* 29 (S. 154-169). Baltmannsweiler: Röttger-Schneider.
- Killus, D. & Gottmann, C. (2012). Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken. In E. Baum et al. (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 149-165). Wiesbaden: Springer.
- König, E. & Volmer, G. (2008). *Handbuch Systemische Organisationsberatung*. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Luchte, K. (2007). Implementierung pädagogischer Konzepte in Organisationen im Spannungsfeld von Macht. In M. Göhlich, E. König, C. Schwarzer (Hrsg.), *Beratung, Macht und organisationales Lernen* (S. 147-159). Wiesbaden: Springer.
- OECD (Hrsg.) (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>.
- Pfänder, H., Schurig, M., Burghoff, M., Otto, J. (2018). Rahmenmodell für Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen. *Journal for Educational Research Online*, 10 (1), S. 5-23
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Band 2*. Hannover: Schroedel.
- Steiner, C. (2013). Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen. *Bildungsforschung*, 10 (1), S. 64-90.

Steinert, B. et al. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 185-204

Tillmann, K. & Rollett, W. (2012). Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen. Welche Auswirkungen hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In K. Speck et al. (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 29-47). Weinheim: Beltz Juventa.

## Einzelvorträge

*Michael Ehlscheid*

### (Interprofessionelle) Kooperationspraxen in inklusiven Schulsettings – Erste Ergebnisse einer rekonstruktiven Analyse von Gruppendiskussionen mit zentralen Akteur\*innen schulischer Handlungspraxis

Bezugnehmend auf ein breit rezipiertes Modell der schulischen Kooperationsforschung zeigt sich, dass es durchaus möglich ist, unterschiedliche Kooperationsintensitäten an Schulen zu erfassen (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006), damit aber nicht notwendigerweise etwas über die Frage ausgesagt ist, wie sich diese Kooperationspraxen konstituieren und entfalten; besonders vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Professionen und formalen schulinternen Funktionen sowie der als zentrale Schulentwicklungsaufgabe verstandene Gestaltung einer inklusiven Schule.

Als Kategorisierungsschema wesentlicher Entwicklungsaufgaben vor allem der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Profession (sonderpädagogische und allgemeinpädagogische Lehrkräfte) können vier Ebenen gelten: die Persönlichkeits-, die Beziehungs-, die Sach- und die Organisationsebene (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Auf diesen Ebenen manifestiert sich entweder als gelingend oder misslingend wahrgenommene Kooperation.

Vor dem Hintergrund dieser beiden breit rezipierten theoretischen Annahmen über die Ebenen und Intensitäten von Kooperation zwischen Lehrkräften ergeben sich die zentralen Fragenstellungen dieser Arbeit:

- Wie werden in den unterschiedlichen schulischen Settings verschiedene Modi pädagogischer Kooperation interpretiert, hergestellt und bewertet?
- Was sind typische interprofessionelle Kooperationsmuster und –praxen inklusiver Schulsettings und wie funktionieren sie?
- Welche gemeinsamen kollektiven Orientierungen auf die komplexe Aufgabe der gemeinsamen Arbeit zeigen sich unter den Teilnehmenden, in den einzelnen Gruppen und zwischen den verschiedenen befragten Gruppen aus unterschiedlichen „inkluisiven“ Schulen?
- Welche exkludierenden Interaktionsmodi lassen sich rekonstruieren?

Hierzu wurden an 11 Schulen der Primar- und Sekundarstufe impuls gelenkte Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2015) mit zentralen Akteur\*innen geführt. Hierbei wurde den Teilnehmer\*innen ein Gesprächsanlass in Form eines erläuternden Plakates zu den drei Ebenen der pädagogischen Kooperation nach Gräsel und Kolleg\*innen präsentiert (Gräsel et al., 2006).

Methodologische und methodische Überlegungen sowie Interpretationstendenzen:

Zur Analyse bietet sich die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2010) an. Zentral erscheinen vor dem Hintergrund der Fragestellungen die Frage nach dem atheoretischen Wissen im Sinne Mannheims (1980), welches sich in konjunktiven Erfahrungen und Handeln zur schulischen Kooperation der Teilnehmer\*innen zeigt (Nohl, 2017). Es ist anzunehmen, dass die Teilnehmer\*innen der unterschiedlichen Gruppendiskussionen über ähnliche, vergleichbare Orientierungsrahmen verfügen, da sie in vergleichbaren Feldern vor dem Hintergrund vergleichbarer professioneller Rollenzuschreibungen tätig sind. In einer ersten Sichtung des Datenmaterials zeigte sich, dass die Teilnehmer\*innen ihre Situationen, Haltungen und Bewertungen bezüglich der kooperativen Praxis in ihrem System stark in einem gemeinsamen

Interaktionsprozess hervorbringen, sich in ihren Ausführungen aufeinander beziehen und somit eine Gruppenmeinung konstruieren, nicht als eine Summe von Einzelmeinungen gelten kann, sondern durch die wechselseitige Bezugnahme entsteht (Bohnsack, 2014). Es wird jedoch ebenfalls deutlich, dass die Teilnehmer\*innen divergierende Meinungen und Einschätzungen explizieren, sich im Prozess widersprechen und somit einen teilweise kontroversen Diskurs führen. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Professionen und formaler Hierarchiedifferenzen, Erfahrungen und organisatorischer Einbindungen scheint es ertragreich die Arten und Weisen zu rekonstruieren, in welchen die verschiedenen Gruppen mit den Gesprächsimpulsen umgehen und welche Formen der Anschlusskommunikation folgen.

Vorgestellt werden erste Ergebnisse aus der Analyse der Eingangssequenzen, welche einen differenzierten Blick der Diskutant\*innen auf das theoretische Kooperationsmodell von Gräsel und Kolleg\*innen (2006) zeigen.

*Annette Koechlin, Annina Truniger, Bea Zumwald, Franziska Vogt*

## Handlungskoordination von Lehr- und Assistenzpersonen im gemeinsamen Unterricht

Im Zusammenhang mit inklusiven Schulformen werden vermehrt – häufig nicht professionalisierte – Assistenzpersonen bzw. Inklusionshelfer\*innen eingesetzt. Sie übernehmen im Unterricht unterschiedliche Tätigkeiten wie Unterstützung bei Unterrichtsanforderungen, bei der Emotionsregulation sowie bei Mobilitätseinschränkungen (z.B. Henn et al., 2014). Diese Tätigkeiten müssen mit denjenigen der Lehrperson abgestimmt werden.

Basierend auf Überlegungen von Doyle (2008) gehen wir davon aus, dass sich in unterschiedlichen unterrichtlichen Sozialformen verschiedene Anforderungen bezüglich Koordination ergeben und sich damit für die Assistenzperson Möglichkeitsräume hinsichtlich der Tätigkeiten eröffnen beziehungsweise verschliessen. Im öffentlichen Unterricht wird von Lehrpersonen ein primärer Handlungsvektor etabliert, welcher eine lernbezogene Interaktion ermöglichen soll. Parallelaktivitäten sind möglich, solange dieser Handlungsvektor nicht in Frage gestellt wird (Herrle & Dinkelaker, 2018). Tätigkeiten von Assistenzen müssen entsprechend koordiniert werden. Der nicht-öffentliche Unterricht zeichnet sich durch mehrere Handlungsvektoren aus, eine Zuwendung der Lehrperson zu allen ist nicht möglich. Die Assistenz kann durch eine Übernahme derselben den Unterricht stützen.

Ebenfalls auf unterschiedlichen Sozialformen basieren verschiedene organisationsbezogene Modelle der Koordination von Lehr- und Assistenzpersonen im Unterricht, welche auf der Grundlage von Co-Teaching-Formen beschrieben werden (Butt, 2016). Allerdings fehlen dazu bislang empirische Beschreibungen.

Im Rahmen des Projekts „Kooperation von Assistenzpersonen und Lehrpersonen im Unterricht der Regelschule“, welches der Schweizerische Nationalfonds unterstützt, wurde dieses Desiderat aufgegriffen und jeweils zwei Lektionen des gemeinsamen Unterrichts von insgesamt 30 Tandems von Lehrpersonen und Assistenzpersonen videographiert. Diese Videoaufnahmen wurden auf der Grundlage eines in einem zyklischen Prozess entwickelten Beobachtungssystems event-basiert codiert, u.a. hinsichtlich der Sozialformen des Unterrichts sowie der Tätigkeiten von Assistenz und Lehrperson. Auf dieser Grundlage erfolgte eine quantifizierende Darstellung bezüglich Überschneidungen von Sozialformen und Tätigkeiten.

Der Beitrag dient der empirischen Klärung der Frage, wie sich die Handlungskoordination zwischen Assistenzen und Lehrpersonen bezüglich der Sozialformen des Unterrichts sowie der im Unterricht beobachteten Tätigkeiten quantitativ beschreiben lassen.

Erste Auswertungen deuten darauf hin, dass Assistenzen und Lehrpersonen im öffentlichen Unterricht grösstenteils unterschiedliche Tätigkeiten ausüben: Die Assistenz ist darin passiv sowie aufmerksamkeitsregulierend tätig, während die Lehrperson mit der Klasse interagiert. Im nicht-öffentlichen Unterricht unterscheiden sich die Tätigkeiten kaum, es wurden mehrheitlich lerngegenstandsbezogene Interaktionen codiert. Im Referat werden die Ergebnisse präsentiert und vor dem Hintergrund der Frage des Mit- und Nebeneinanders unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen im Unterricht diskutiert.

#### *Literatur*

Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (9), 995-1007.

Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Edts.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York: Lawrence Erlbaum, pp. 97-125.

Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A.K., Fegert, J.M. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42 (6), 397-403.

Herrle, M., & Dinkelaker, J. (2018). Koordination im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 103-122.

#### *David Labhart*

### **Fallbesprechungen in interdisziplinären Teams an der inklusiven Schule: Eine ethnografische Studie zur Lösungsfindung in multiprofessionell zusammengesetzten Gruppen**

Zwei Aspekte haben mitunter dazu geführt, dass in der Schule vermehrt multiprofessionelle Kooperation gefragt ist. Erstens hat sich in den letzten ca. 100 Jahren im Schulfeld eine verstärkte Funktionsdifferenzierung durch den Professionalisierungsprozess unterschiedlicher Berufsgruppen ergeben. Zweitens arbeiten diese Professionen in einem inklusiven Schulsystem vermehrt in der Organisation «Regelschule» zusammen. Der wohl intensivste Ort der Zusammenarbeit in der inklusiven Schule ist der Unterricht. Neben der Unterrichtskooperation von Regellehrpersonen und sonderpädagogischen Fachkräften finden darüber hinaus in unterrichtsfernen Situationen Kooperationen von unterschiedlichen Professionellen statt.

Als eines dieser unterrichtsfernen Kooperationsgefässe kann das «Interdisziplinäre Team IDT» gezählt werden. Das IDT ist laut lokalen sonderpädagogischen Konzepten einerseits dazu da, einen Austausch über sonderpädagogische Belange zu ermöglichen. Andererseits soll das Gremium in einer Beratungsfunktion tätig sein, um Unterrichtsteams in Problemlagen zu unterstützen. In einer Sitzung werden verschiedene Fälle meist von Regellehrpersonen eingebracht. Schulleiter\*in und Schulpsycholog\*in sind fester Bestandteil der Konstellation, daneben nehmen weitere Professionelle wie beispielsweise Schulsozialarbeiter\*in, Heilpädagog\*in und Logopäd\*in an der Sitzung teil.

In einer ethnografischen Studie wurden an drei Primarschulen im Kanton Zürich über ein Jahr lang Fallbesprechungen in IDTs beobachtet. Die Forschung erfolgte im Rahmen einer Dissertation an der Universität Zürich, diskursiv verordnet zwischen Sonder- und Sozialpädagogik.

Ausgehend vom Stand der Forschung wurde dabei die Relation von Aufgabe, Problemverortung und Wissensintegration im Speziellen fokussiert. So stand unter Berücksichtigung dieser drei Aspekte die Frage im Zentrum, wie eine Lösung für ein sonderpädagogisches Problem im Austausch unter Professionellen entsteht.

Der Forschungsgegenstand – eine Fallbesprechung – zeichnet sich vor dem Hintergrund der Akteur-Netzwerk Theorie ANT (Latour 2010) als ein Netz von Akteuren aus, die im Prozess einer Sitzung mitspielen. Die Deutung von Übersetzungen und die Analyse der Gruppenprozesse (Bauleo 2013) bringt die Forschung zu einem Bericht über die bearbeiteten Aufgaben in der Sitzung sowie der damit verknüpften Akteure. Die Orientierung an der ANT ermöglicht, die im Lösungsprozess der Gruppe mitspielenden Aspekte breit zu berücksichtigen und damit ein differenziertes Bild der Lösungsfindung in multiprofessionellen Gruppen zu bekommen. Damit entsteht die Möglichkeit, Praktiken und Routinen der Professionellen aus einer Forschungsperspektive zu reflektieren (Weisser 2005).

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Denken in Kategorien, die über professionelle Zuständigkeiten definiert sind, eine Entlastung der Regelschule durch Delegation ermöglicht. Die Aufgabe der Entlastung geht dabei mit einer essentialisierten Problemverortung einher. Diese arbeitsteilige Verwaltung von Problemlagen verunmöglichen eine Wissensintegration im Sinne eines neuen, alles disziplinäre Wissen einbeziehenden Verständnisses. Dieser Befund wird im Beitrag auf seine Erkenntnisse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur\*innen an Schulen ausgelotet.

#### *Literatur*

Bauleo, Armando (2013). Ideologie, Familie und Gruppe. Zürich: Lit.

Latour, Bruno (2010). Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp.

Weisser, Jan (2005). Behinderung, Ungleichheit, Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: transcript.

#### *Ricarda Rübben*

### **Was macht die multiprofessionelle Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern? – Berufliche Identitätsstabilisierung und -veränderung von Gymnasiallehrkräften im Kontext von Inklusion**

Mit der bundesweiten Einführung eines inklusiven Schulsystems ist eine zunehmende Diversifizierung des pädagogischen Personals, insbesondere von sonderpädagogischen Lehrkräften, zu konstatieren. Diese verlangt von SonderpädagogInnen und Regelschullehrpersonen eine Aushandlung u. a. über Zuständigkeiten und die Ausgestaltung des Unterrichts, aber grundsätzlich auch eine Neujustierung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses in einem sich verändernden Handlungsfeld.

Die empirische Forschung hat sich in der Vergangenheit insbesondere mit Einstellungen (z. B. Kullmann et al., 2014) der beiden ‚Professionsgruppen‘ befasst; kaum Beachtung fanden bisher die beruflichen Selbstverständnisse der jeweiligen Akteure. Der Vortrag diskutiert daher im Anschluss an den berufsbiografischen Ansatz der Professionsforschung die Frage, ob und inwiefern sich durch Kooperation der beiden Professionsgruppen Stabilisierungs- und/oder Veränderungsprozesse der beruflichen Identität im Sinne von Haußer (1995) von Regelschullehrkräften, hier am Beispiel von Gymnasiallehrkräften im Kontext von Inklusion, rekonstruieren

ren lassen. Datengrundlage bilden 14 teil-narrative berufsbiografische Interviews mit Gymnasiallehrkräften aus NRW, die narrationsanalytisch nach Lucius-Hoene und Deppermann (2004) ausgewertet werden.

Die exemplarische Analyse von kontrastierenden Fällen kann zeigen, dass Erwartungen und Zuschreibungen hinsichtlich der sonderpädagogischen ‚Professionsgruppe‘ maßgeblich vom eigenen professionellen Selbstverständnis der Gymnasiallehrkräfte abhängig sind. Erfahrungen mit Kooperation haben daneben Auswirkungen auf die Veränderung oder Stabilisierung der Identitäten. Diese kann in einem Prozess von gegenseitiger Selbst- und Fremdzuschreibung in Frage gestellt, stabilisiert oder auch verändert werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung sollen einen Beitrag zur Weiterentwicklung einer empirisch fundierten beruflichen Identitätsforschung innerhalb der Professionsforschung leisten.

#### *Literatur*

Haußer, K. (1995). Identitätspsychologie. Berlin Heidelberg: Springer.

Kullmann, H./Lütje-Klose, B./Textor, A./Berard, J. & Schitow, K.(2014). Inklusiver Unterricht - (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion (S. 181–196). In: Siedenbiedel, C. & Theurer, C. (Hrsg.): Grundlagen inklusiver Bildung. Immenhausen: Prolog.

Lucius-Hoene, G./A. Deppermann (2004). Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS.

*Matthias Trautmann, Daniel Mays; Silvia Greiten, Franziska Müller*

### **Unterricht gemeinsam planen – Planungskonzepte von SonderpädagogInnen und Regelschullehrpersonen im Vergleich**

Neben der Durchführung des Unterrichts im Gemeinsamen Lernen arbeiten Regelschullehrkräfte und SonderpädagogInnen teilweise auch in der Planung und Vorbereitung dieses Unterrichts zusammen. Dieser Bereich des Lehrerhandelns erscheint in den Debatten um Inklusion und Kooperation bisher noch eher randständig, obgleich es sich dabei um ein zentrales Element der beruflichen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern handelt.

Die Planung von Unterricht ist bisher vor allem als individuelle Tätigkeit untersucht worden; in einer kognitionspsychologischen Perspektive wurden und werden dabei mentale Skripts im Sinne standardisierter Handlungsabfolgen, die in der beruflichen Sozialisation erworben wurden, herausgearbeitet. Es gibt nur wenige Studien zur Kooperation bei der Unterrichtsvorbereitung (z. B. für Praxisphasen in der Ausbildung von Englischlehrkräften: Knorr 2015), und unter diesen wiederum nur erste Beiträge zu Fragen der planerischen Zusammenarbeit von Professionellen im Rahmen der Inklusion in der Sekundarstufe (z. B. Greiten 2017, 2018). Dort zeigte sich, dass Regelschullehrpersonen und Förderlehrkräfte durchaus über unterschiedliche Planungskonzepte verfügen, allerdings mit einer gemeinsamen Schnittstelle in Maßnahmen und Bemühungen um eine angemessene innere Differenzierung vor allem für zieldifferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler.

Der Vortrag schließt an diese Überlegungen zu Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Planung dieser beiden Professionsgruppen mit folgender Fragestellung an: (1) Worin unterscheiden sich die beiden Berufs-/Professionsgruppen in Bezug auf ihre Planungsüberlegungen (Ziele, Methoden, Verfahren, Referenzen), was sind Gemeinsamkeiten? (2) Welche Selbst- und Fremdzuschreibungen bezüglich der Skripts und Orientierungen der jeweiligen Professionsanderen lassen sich rekonstruieren? – Den Kontext bildet das BMBF-Projekt „IKU - Inter-

professionelle kooperative Unterrichtsreihenplanung in der Sekundarstufe I“, bei dem die berufsgruppenübergreifende Unterrichts(reihen-)planung von sechs Teams aus drei Schulen in der Sekundarstufe I im Zentrum steht. Im Vortrag werden Ergebnisse aus 10 Interviews und 5 Planungsgesprächen vorgestellt und diskutiert (Auswertung nach Mayring und mittels dokumentarischer Methode) (vgl. <https://www.bildung.uni-siegen.de/iku>).

Die Ergebnisse zeigen zunächst erwartbare und auch bereits belegte Gemeinsamkeiten und Differenzen (u.a. geringe Zielreflexionen, geringe Bezüge zu wissenschaftlicher Literatur, Überwiegen arbeitsteiliger Kooperation; Orientierung an der Gruppe, weniger an einzelnen Schülern; Lehrplan- vs. Förderplanorientierung). Besonders interessant erscheint, dass die Orientierungen bei veränderten situativen Bedingungen – etwa der Notwendigkeit, als Förderlehrer eine Regelschulklasse unterrichten zu müssen oder sich als Regelschulkollege plötzlich in der Rolle der Sonderpädagogin wiederzufinden – überformt werden, was dahingehend interpretiert wird, dass den Bedingungen des Arbeitsplatzes Schule (sensu Fend: sekundäre Rekontextualisierung) eine stärkere Bedeutung einzuräumen ist als den in der Literatur viel diskutierten Haltungen oder Einstellungen der Lehrkräfte.

#### *Literatur*

Greiten, S. (2017). Konzeptveränderungen zur Unterrichtsplanung durch inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I. In S. Wernke, K. Zierer (Hrsg.). Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung (S. 224–235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Greiten, S. (2018). Unterrichtsplanung für inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I – Analyse zu Planungsbegriffen von Fachlehrkräften und Sonderpädagogen. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch, A. Krüger (Hrsg.). Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung (S. 175–186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Knorr, P. (2015). Kooperative Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender. Tübingen: Narr.

#### *Christopher Hempel*

### **Entscheidungen treffen, Kollegialität sichern. Die spannungsreiche Zusammenarbeit im Kontext fächerübergreifender Unterrichtsplanung**

Fächerübergreifender Unterricht ist Gegenstand und zugleich ‚Motor‘ von Schulentwicklung. Mit ihm sind große Hoffnungen verbunden, das dominierende Fachprinzip in der Schule um eine besondere Berücksichtigung von Perspektivität (des Faches) und eine stärkere Entfaltung von Mehrperspektivität (in der Sache und durch die Lernenden) zu ergänzen (Huber, 2001). Seine Realisierung setzt die Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Fachzugehörigkeit voraus, deren pädagogisches und fachbezogenes Selbstverständnis dabei zur Diskussion steht (Herzmann, 2001).

Es stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte diese Anforderungen praktisch bearbeiten. Dazu wurden explorativ drei Teams von Lehrkräften an drei unterschiedlichen Schulen begleitet, deren gemeinsame Planungssitzungen audiographiert und einer rekonstruktiven Analyse unterzogen. Gegenstand der Analyse waren Orientierungsrahmen, die die auf unterschiedliche, professionsbezogene als auch organisationale Anforderungen bezogene Planungspraxis der Lehrkräfte fundieren (Bohnsack, 2017). Zentrales Ergebnis ist eine fallübergreifende Ausdifferenzierung von Orientierungsrahmen in fünf Dimensionen: Entscheidungen treffen, Kollegialität sichern, organisationale Anforderungen bearbeiten, außergewöhnlichen Unterricht gestalten und Schüler/innen reflektieren.



Der Vortrag fokussiert diejenigen Dimensionen, die die ‚Kooperationskultur‘ (Idel, Baum & Bondorf, 2012) der Teams konstituieren. An exemplarischen Gesprächsauszügen soll verdeutlicht werden, wie in den Planungssitzungen unter Zeitdruck Entscheidungen zunächst ausgehandelt und später Zuständigkeiten aufgeteilt (also Entscheidungen verlagert) werden und dabei auf je unterschiedliche Weise die Gemeinschaft der Gruppe gesichert wird, indem Differenzen behutsam bearbeitet oder ausgeklammert werden.

#### *Literatur*

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.

Herzmann, P. (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske + Budrich.

Huber, L. (2001). Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4 (3), 307–331.

Idel, T.-S., Baum, E. & Bondorf, N. (2012). Wie Lehrkräfte kollegiale Kooperation gestalten. Potenziale einer fallorientierten Prozessforschung in Lehrergruppen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie anderen Partnern* (S. 141–158). Münster: Waxmann.

#### *Pia Gausling*

### **Zum Verhältnis von Schule und Wirtschaft im Rahmen von Kooperation**

Mit dem Ausbau von Ganztagschulen (Klemm & Zorn, 2017) nahm die Bedeutung inner- und außerschulischer Kooperationen mit einer damit verbundenen Öffnung der Schule nach außen stark zu (Arnoldt, 2008a, 2008b). So zeigen Befunde aus der Ganztagschulforschung, dass bereits im Jahr 2009 87 Prozent der befragten Ganztagschulen (n=275) mit außerschulischen Kooperationspartnern zusammengearbeitet haben (Arnoldt, 2011, S. 317).

Ausgehend von dieser Entwicklung wird im Rahmen meines Promotionsvorhabens das Wirtschaftssystem als außerschulischer Akteur in den Blick genommen. Das Projekt zielt auf eine mehrperspektivische Untersuchung von Schule-Wirtschafts-Kooperationen und geht einerseits auf einer strukturellen Ebene der Frage nach, in welchem Ausmaß solche Kooperationen – u.a. im Zusammenhang mit der schulischen Berufswahlorientierung – bestehen. Andererseits stehen auf einer einzelschulischen Ebene Fragen nach der Handlungskoordination, der Ausgestaltung und der Wahrnehmung außerschulischer Partnerschaften zu Unternehmen im Vordergrund.

#### **Methodische Anlage**

Zur Beantwortung der oben genannten Forschungsfragen und aufgrund der bislang geringen Befundlage wird in Form eines Mixed Methods-Designs die Kooperationspraxis zwischen Schulen und Wirtschaftsunternehmen multiperspektivisch und anhand unterschiedlicher Datenquellen untersucht.

Im Rahmen einer quantitativen Sekundäranalyse wird das Forschungsfeld der außerschulischen Kooperation (zu Unternehmen) anhand von Daten aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) zunächst generell abgesteckt. Themen wie die Berufsorientierung sowie außerschulische Kontakte im Allgemeinen sind hierbei Bezugspunkte.

Zur Vertiefung und Ergänzung der quantitativen Befunde wird eine eigene qualitative Untersuchung an verschiedenen Schultypen und Partnerunternehmen durchgeführt. Mittels leitfaden-

gestützter Experteninterviews werden unterschiedliche Akteure, die an der Realisierung solcher Kooperationen konkret beteiligt sind, befragt. Die Auswertung der Interviewdaten erfolgt mithilfe des thematischen Kodierens (Hopf, 1995).

## Theoretische Bezugskonzepte

Auf theoretischer Ebene wird – aufbauend auf einer Konzeptualisierung des Kooperationsphänomens anhand bestehender Kooperationsdefinitionen – eine governancetheoretische Sichtweise (Heinrich, 2007; Altrichter & Maag Merki, 2016) eingenommen. Ziel der Governance-Analyse ist es, das Phänomen der Schule-Wirtschafts-Kooperation sowohl akteursorientiert als auch auf organisationaler Ebene zu analysieren und hierbei die jeweiligen Handlungslogiken und die Koordinationsleistungen einzelner Akteure im Mehrebenensystem im Rahmen der Kooperation zu eruieren.

## (Erwartete) Befunde und deren Bedeutung

Die Analysen der NEPS-Daten lassen unter anderem erkennen, dass bereits eine Vielzahl an Schulen lose bis intensive Kontakte zu Betrieben pflegen, wenngleich hierbei signifikant schwache Unterschiede zwischen den Schultypen zu konstatieren sind. In Ergänzung zu diesen und weiteren Befunden soll die qualitative Interviewstudie unter anderem klären, welche Potenziale (z.B. Unterstützung der Studien- und Berufsorientierung, Flynn, Pillay & Watters, 2016; Richter, 2012) und welche Herausforderungen respektive Problematiken (z.B. divergierende Selbstverständnisse/Erwartungen; Abwertung der Lehrerprofessionalität, Böhm-Kasper, Dizinger & Gausling, 2016; Arnoldt, 2008b; Gericke & Liesner, 2014) die Akteure wahrnehmen, wenn unterschiedliche Organisationen mit unterschiedlichen „Systemlogiken“ im Rahmen einer solchen Kooperation aufeinandertreffen. Ferner wird angenommen, dass Differenzen zwischen den einbezogenen Schultypen bezüglich der Kooperationspraxis und der Wahrnehmung bestehen.

Insgesamt trägt das Forschungsvorhaben dazu bei, eine empirische Fundierung der Schule-Wirtschafts-Kooperation vorzunehmen. Die Ergebnisse können insbesondere in der Berufsbildungs- und Lehrerprofessionsforschung hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Professionen diskutiert und im Zusammenhang mit einer „Erweiterung schulischer Bildungsprozesse“ (Brandt, 2009, S. 343) aufgegriffen werden.

Im Rahmen des Beitrags sollen erste Ergebnisse der qualitativen Untersuchung präsentiert werden.

## Literatur

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter, & K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (1–27). Wiesbaden: Springer VS.

Arnoldt, B. (2008a). Öffnung von Ganztagschule. In H. G. Holtappels et al. (Hrsg.), Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (86–105). Weinheim, München: Juventa.

Arnoldt, B. (2008b). Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In H. G. Holtappels et al. (Hrsg.), Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (123–136). Weinheim, München: Juventa.

Arnoldt, B. (2011). Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. In N. Fischer et al. (Hrsg.), Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (312–329). Weinheim, Basel: Juventa.

Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional Collaboration Between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. *International Journal for Research on Extended Education* 4(1), pp. 29–51.

- Brandt, H. (2009). Schule und weitere außerschulische Partner. In F. Prütz et al. (Hrsg.), Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung (343–351). Weinheim, München: Juventa.
- Flynn, M., Pillay, H. & Watters, J. (2016). Industry school partnerships: Boundary crossing to enable school to work transitions. *Journal of Education and Work* 29(3), pp. 309–331.
- Gericke, Ch. & Liesner, A. (2014). Geben und Nehmen auf Augenhöhe? Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft als Herausforderung der sozio-ökonomischen Bildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (368–389). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopf, Ch. (1995). *Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim: Juventa.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2017). Gute Ganztagschule für alle. Kosten für den Ausbau eines qualitativ hochwertigen Ganztagschulsystems in Deutschland bis 2030. Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27\\_In\\_Vielfalt\\_besser\\_lernen/Gute\\_Ganztagschule\\_01.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/27_In_Vielfalt_besser_lernen/Gute_Ganztagschule_01.pdf). Zugegriffen am 12.12.2018.
- Richter, U. (2012). *Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen. Verbesserung der schulischen Vorbereitung auf die Übergänge in die Ausbildung*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

*Ulrike Stutz*

### **Irritierende Begegnungen - Kooperationen von Künstler\_innen und Pädagog\_innen als Elemente der Entwicklung einer reflexiven Schulkultur im Rahmen von Ganztagsbildung**

In meinem Beitrag möchte ich unterschiedliche Kooperationsformen von Künstler\_innen mit Pädagog\_innen im Kontext der Entwicklung von Ganztagsbildung reflektieren und auf der Basis der Rekonstruktion von empirisch gewonnenen Bild- und Textmaterialien der Frage nachgehen, inwiefern eine rollendistanzermöglichende Kooperation zwischen den beteiligten Professionellen die Entwicklung einer reflexiven Schulkultur unterstützen kann.

Die in der Analyse verwendeten Daten wurden erhoben im vom BMBF geförderten Projekt „Kinder\_Kunst\_Räume. Weiterbildung für professionelle Künstlerinnen und Künstler für die künstlerische Bildungsarbeit in Kitas, im Hort der Grundschule und im Übergang von der Kita zur Grundschule“, einem Verbundprojekt von Universität Erfurt/Fachbereich Kunst und Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin (SPI) in Kooperation mit dem Bundesverband Bildender Künstlerinnen und Künstler (BBK) e.V. (Laufzeit Sept. 2014- Dez. 2017, [www.uni-erfurt.de/fachbereich-kunst/kunstdidaktik/forschung/](http://www.uni-erfurt.de/fachbereich-kunst/kunstdidaktik/forschung/), [www.kinderkunstraume.de](http://www.kinderkunstraume.de))

Die Weiterbildung „Kinder\_Kunst\_Räume“ vermittelte professionellen Künstler\_innen mit Seminar- und Praxisphasen pädagogische Kompetenzen zur künstlerischen Bildungsarbeit in der Kita, im Hort der Grundschule und in der Begleitung von Übergängen von Kita zur Grundschule. Die Weiterbildung ermöglichte es den beteiligten Künstlerinnen und Künstlern innovative Strategien zu entwickeln, um ihre spezifisch künstlerischen Sicht- und Handlungsweisen in die Bildungsarbeit mit Kindern einzubringen. Mit der Weiterbildung wurde die Reflexion eigener Denk- und Praxismodelle der Künstler\_innen unterstützt u.a. durch biographiebasierte Zugänge, Feedbackverfahren, die Vermittlung von Methoden der kollegialen Supervision und der Fallanalyse. Zugrunde gelegt wurde ein Bildungsbegriff, der die Anerkennung von Kindern als Expert\_innen ihrer Lebenswelten und Bildungsprozesse integriert (vgl. Schäfer 1995, Staeger 2016). Eine responsive wissenschaftliche Begleitung der Weiterbildung erfolgte durch die Universität Erfurt, Fachbereich Kunst mit

- teilnehmender Beobachtung und Videobeobachtungen der Praxisphasen der Künstler\_innen in den pädagogischen Einrichtungen,

- Gruppendiskussionen in der Einbeziehung von Künstler\_innen, Erzieher\_innen, Lehrer\_innen und Weiterbildungsdozent\_innen,
- problemzentrierten Interviews mit den Künstler\_innen und
- mit standardisierten Fragebogenerhebungen zur Einschätzung der Künstler\_innen der Weiterbildung

Die Auswertung der nicht-standardisierten Daten, auf die sich mein Beitrag vorrangig beziehen wird, wurde mit dem Verfahren der Grounded Theory in der Einbeziehung des QDA-Programms Atlas.ti durchgeführt.

In einer komparativen Untersuchung von verschiedenen Fällen habe ich anhand der Bildung von drei Typen gezeigt, inwiefern Künstler\_innen auf unterschiedliche Art und Weise Passungsverhältnisse zwischen sich selbst und der pädagogischen Einrichtung herstellen und inwiefern durch eine spezifische Form der Kooperation zwischen Künstler\_innen und Pädagog\_innen es beiden Beteiligten ermöglicht werden kann, Rollendistanz (Goffman) zu entwickeln und durch die Wahrnehmung der jeweils anderen professionellen Sichtweisen eigene Selbstverständnisse, Haltungen und Routinen zu irritieren (vgl. Fuchs 2018, Stutz 2018).

In meinem Beitrag im Rahmen der Tagung bei der DGfE möchte ich ausgehend von diesen Befunden herausarbeiten, inwiefern diese Irritationen im Rahmen von Ganztagsbildung zur Entwicklung einer reflexiven Schulkultur beitragen können und welche Rahmenbedingungen und Maßnahmen zur Implementierung der entsprechenden Kooperationsformen erforderlich sind.

Diese beziehen sich sowohl auf die Ebene der konkreten Durchführung von kooperativen Unterrichts- und Ganztagsprojekten, als auch auf die strukturelle Verankerung dieser Kooperationsformen u.a. durch die kontinuierliche Durchführung gemeinsamer Weiterbildungen von Künstler\_innen und Pädagog\_innen sowie auf eine bildungspolitische Implementierung z.B. in den Qualitätsrahmen der verschiedenen Länder für die Ganztagschule.

#### *Literatur*

Thomas Coelen/Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden 2008.

Erving Goffman: Interaktion: Spaß am Spiel. Rollendistanz. München 1973.

Max Fuchs: Multiprofessionalität. In: Michael Heber, Mona Jas (Hrsg.): Fokus: Kunst- und Kulturschaffende\* in Bildungseinrichtungen! München 2018, S. 27-36.

Gerd E. Schäfer: Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim 1995.

Roswith Staeger: Ästhetische Bildung der frühen Kindheit. Weinheim, Basel 2016.

Ulrike Stutz: Zwischen den Feldern. Reflexive Berufsidentitäten von Künstler\*innen in der künstlerischen Bildungsarbeit. In: Joachim Ludwig/Helmut Ittner (Hrsg.): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Wiesbaden 2018, S. 15-41.

*Silvia Greiten, Georg Geber, Thomas Bienengraber, Thomas Retzmann*

### **Inklusive Berufsorientierung - ungelöste Aufgaben zur Kooperation in der Schulentwicklung der Sekundarstufen**

Inklusive Berufsorientierung ist intentional auf den Zugang zum Arbeitsleben von behinderten und nicht behinderten Menschen auszurichten. Für einen im Ergebnis gelingenden und im Prozess möglichst reibungslosen Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem ist es problematisch, dass Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen und der Berufskollegs durch das Lehramtsstudium nur unzureichend auf diese Aufgabe vorbereitet sind. Dies gilt insbesondere für die Anforderungen an die Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in Regelschulen. Daraus ergeben sich Anforderungen an Lehrkräfte, an die Entwicklung des eigenen Schulsystems sowie an Kooperationen zwischen den Schulen und weiteren Akteuren der beruflichen Bildung.

Das vom BMBF geförderte Projekt „BEaGLE – Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufen“ (Verbundprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Bergischen Universität Wuppertal) widmet sich einem bildungspraktischen Handlungsfeld, das national und international bislang kaum erforscht wurde (Buchmann & Bylinski, 2013): Das Projekt verfolgt dazu drei Ziele: (1) Beschreibungen der Systembedingungen und -entwicklungen von ausgewählten Projektschulen (Sekundarstufe I und Berufskollegs), (2) Entwicklung und Bereitstellung eines Fragebogens zur Erfassung von Qualifizierungsbedarfen zur inklusiven Berufsorientierung in verschiedenen Schulformen der Sekundarstufen und (3) Entwicklung und Bereitstellung eines Qualifikationsstableaus für die Lehreraus- und -fortbildung zur inklusiven beruflichen Orientierung.

Das Projekt ist forschungsmethodisch im Mixed-Methods-Design angelegt. In der ersten Phase liegt der Schwerpunkt auf qualitativen Zugängen u.a. mit Expertenworkshop, Gruppendiskussionen an Projektschulen. In der zweiten Phase wird auf der Basis der Ergebnisse eine bundesweite Fragebogenstudie durchgeführt.

In als „Expertenworkshops“ bringen Akteure der beruflichen Bildung zusammen. Mit Gruppendiskussionen werden ihre Perspektiven auf inklusive Berufsorientierung, die Vielfalt an multiprofessionellen Kooperationen und die Systementwicklungen in Schulen und weiteren Institutionen untersucht (Buchmann & Bylinski, 2013): Wie sind die Kooperationen zwischen den an der inklusiven Berufsorientierung beteiligten Akteure und Institutionen ausgestaltet? Wie gestalten sich die Austauschprozesse zwischen den an der inklusiven Berufsorientierung beteiligten Akteure und Institutionen? Welche Qualifikationen benötigen pädagogische Fachkräfte im Kontext inklusiver Berufsorientierung? Die Transkripte werden inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2016), mit dem Ziel, aus verschiedenen Perspektiven für inklusive Berufsorientierung in Schulen der Sekundarstufen Qualifizierungsbedarfe für Lehrkräfte zu formulieren.

Im Beitrag werden Ergebnisse aus 9 Gruppendiskussionen mit je 5 bis 8 Beteiligten unterschiedlicher Professionen vorgestellt. Die ersten Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Aushandeln von Zuständigkeiten innerhalb des Systems Schule (Bsp. Wer ist eigentlich für die inklusive Berufsorientierung zuständig – Sonderpädagogen, StuBos, Klassenlehrkräfte??) und außerhalb des Schulsystems (Bsp. Welche Aufgabenzuschreibungen erhalten Praktikumsbetriebe?) einen großen Anteil an der Entwicklung eines Konzepts für inklusive Berufsorientierung in den jeweiligen Schulen einnimmt. Darüber hinaus sind es v.a. Kenntnisse über sonderpädagogische Förderbedarfe, rechtliche und curriculare Rahmenbedingungen, Schulentwicklung, Kommunikation, Kooperation und Koordination und entsprechende Fähigkeiten in der Umsetzung. Zudem werden Fragen zur Professionalisierung und Deprofessionalisierung aufgeworfen: (Bsp. Welche Rolle kommt den Sonderpädagogen in diesem Prozess zu?)

#### *Literatur*

Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 147–202). Münster: Waxmann.

Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa.

Lisa Schäfer

## Lehrerkooperation – jenseits Professioneller Lerngemeinschaften und diesseits Neuer Steuerung

### Vorüberlegung und Forschungsstand

Innovative Schulen zeichnen sich durch beständige Kooperationen aus, die auch eine geteilte Praxis und Evaluation von Unterricht miteinschließen. Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse erfolgen partizipativ und entlang geteilter Ziele und Werte. Solch komplexe Formen der Zusammenarbeit werden u.a. als *Professional Learning Communities* (PLC) beschrieben. Auf ihrer Basis lassen sich Neuerungen im Schulsystem nachhaltiger und tiefgreifender verankern (Fullan, 1993). Tendenzen *Neuer Steuerung* der Bildungsadministrationen greifen diese Erkenntnis auf, indem Schulen unter erhöhter Schulautonomie möglichst evidenzbasiert eigene Konzepte entwickeln, festigen und verantworten sollen.

Wie aber gehen Schulen jenseits der PLCs unter Neuer Steuerung mit aktuellen Innovationsanforderungen um?

### Forschungsprojekt WissGem

Die wissenschaftliche Begleitforschung der Gemeinschaftsschule Baden-Württemberg (WissGem, vgl. Wacker & Bohl 2016) hat Schulen im Implementierungsprozess alltagsnah untersucht. In einer Teilstudie wurden neun Schulen in einem Mixed-Methods-Verfahren anhand von Interviewmaterial aus 56 Lehrkraft- und Schulleitungsinterviews hinsichtlich ihrer Entwicklungs- und Kooperationsstrukturen typisiert (vgl. Schäfer 2018). Die zunächst inhaltsanalytische Zuordnung zu einem Kooperationsstypen ermöglicht eine anschließende Betrachtung der Varianz der quantitativen Verteilung bestimmter Argumentationsmuster schulischer Akteure sowie deren Rekonstruktion am Forschungsstand.

### Befunde & Rekonstruktion

Die Qualitative Inhaltsanalyse ergab mit hoher Konsistenz zu früheren Studien im Bereich Kooperation und Schulentwicklungsstrukturen drei Kooperationsstypen (vgl. Abb. 1); Schulen mit...

komplexer Zusammenarbeit (vgl. PLCs) (Typ A)

partieller Zusammenarbeit oder Arbeitsteilung (Typ B)

losem Austausch und hoher Autonomie der einzelnen Lehrkraft für den Unterricht (Typ C).

Einheitliche Konzeptrealisierung	Kooperativ <b>entwickelte</b> Konzepte	
	Ja	Nein
Ja	Typ A: <b>Kooperativ-selbstgesteuert</b> (2) <i>(vgl.: PLC)</i>	
Nein	Typ B: <b>Reflektiert-unbeständig</b> (4) <i>(Arbeitsteilig/ Einzelteams)</i>	Typ C: <b>Harmonieorientierte</b> (3) <i>(loser Austausch)</i>

Abbildung 1 Typisierungsmatrix zur Kooperations- und Entwicklungsstruktur auf Schuleben (vgl. Schäfer 2018)

Aus der quantitativen Verteilung codierter Interviewsequenzen wurden typspezifische Sichtweisen deutlich. So empfinden Akteure in Typ-A-Schulen eine hohe Schulautonomie eher als förderlich und kritisieren (nachträgliche) konzeptuelle Einschränkungen durch die Bildungsadministration, während in Typ-C-Schulen mangels an Kooperationen zur gemeinsamen Konzeptentwicklung die Gestaltungsfreiheit Schwierigkeiten bereitet. Eine Strategie im Umgang mit fehlenden eigenen Konzepten und Leitzielen zeigt sich im Versuch der Übernahme von Best-Practice-Modellen. Diese entstammen jedoch oftmals Schulen mit komplexer Kooperationspraxis. Der Transfer scheitert. Dies führt in der Unterrichtspraxis von Typ-C-Schulen u.a. zu einer oberflächlichen Umsetzung äußerlich sichtbarer Teilkonzepte, die die ursprüngliche Reformidee sogar konterkarieren können.

### **Fazit**

Die Erkenntnisse aus einer detaillierten Rekonstruktion eines Schultyps mit eher losen und kaum unterrichtsbezogenen Kooperationen lässt Probleme bei der Bewältigung aktueller Innovationsansprüche an Schulen deutlich werden. Die internationale Verbreitung von Konzepten Neuer Steuerung kann mit Blick auf Typ-A-Schulen als wichtige und richtige Antwort auf eine in den 1970er Jahren erkannte Krise der Zentralsteuerung verstanden werden. Mit Fokus auf die Typ-C-Schulen wird jedoch das Risiko nicht-intendierter Nebenfolgen Neuer Steuerung zunehmend auch im deutschen Bildungssystem sichtbar. Dies umfasst u.a. eine Verlagerung von Ressourcen und Potentialen in die Außendarstellung statt in die zielorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, um kurzfristig Leistungs-, Innovations- oder Konkurrenzdruck zu bedienen.

### *Literatur*

Bohl, Thorsten; Wacker, Albrecht (Hg.) (2016): Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (WissGem). Münster: Waxmann.

Fullan, Michael (1993): Change forces. Probing the depth of educational reform. London, New York: Falmer Press.

Schäfer, Lisa Maria (2018): Zwischen Gestaltungsfreiheit und Isomorphismus: Implementierung von Reformen im System Schule. Eine multiperspektivische Analyse differenter Implementierungsvoraussetzungen auf Schulebene. Münster: Waxmann

*Kerstin Drossel*

### **Ein Instrument zur Erfassung der medienbezogenen Lehrerkooperation**

Die Kooperation zwischen Lehrkräften gilt als bedeutsames Schulqualitätsmerkmal und ist in Modellen der Schuleffektivität und -qualität auf der Prozessebene verankert. Im Zuge des Wandels zur Informations- und Wissensgesellschaft und den damit verbundenen Veränderungen und Herausforderungen im Bildungsbereich (KMK, 2016) verändert sich jedoch auch die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und sogenannte ‚medienbezogene Kooperationen‘ gewinnen an Bedeutsamkeit. So wird die medienbezogene Lehrerkooperation einerseits als eine zentrale Gelingensbedingung hinsichtlich der Implementation neuer Technologien herausgestellt (Drossel et al., 2016). Andererseits sollen auch die stetigen Entwicklungen digitaler Medien, die fortwährend eine Anpassung an neue technische sowie pädagogische Anforderungen notwendig machen und gleichzeitig neue Anwendungsmöglichkeiten offerieren, durch die Zusammenarbeit im Team besser bewältigt werden können (ebd.). Im Hinblick auf bisherige Forschungsarbeiten zur medienbezogenen Kooperation wird jedoch deutlich, dass Lehrkräfte in Deutschland diese im internationalen Vergleich selten praktizieren (Fraillon et al., 2014) und



Potenziale bezüglich der erfolgreichen Implementation digitaler Medien somit nicht hinreichend ausgeschöpft werden. Allerdings ist bisher weitgehend unklar, welche medienbezogenen Formen der Lehrerkooperation sich überhaupt im Zuge der Digitalisierung an Schulen ergeben. So liegt derzeit auch kein valides Instrument zur Erfassung der medienbezogenen Lehrerkooperation vor. Das Desiderat bezüglich der validen Messung des Konstrukts hat zur Folge, dass auch die bisherigen Befunde zu fördernden und hemmenden Faktoren sowie hinsichtlich der Wirksamkeit der medienbezogenen Kooperation auf einer eingeschränkten und theoretisch wenig fundierten Sichtweise der medienbezogenen Kooperation beruhen.

Um diesem Desiderat nachzugehen, wird im Rahmen des BMBF-Projekts MeLe (Medienbezogene Lehrerkooperation als Schulqualitätsmerkmal in der digitalen Welt) ein kriterienorientiertes Instrument zur Erfassung der medienbezogenen Kooperation zwischen Lehrkräften entwickelt und validiert. Die Entwicklung des Instruments erfolgt interdisziplinär, indem u.a. Expertinnen und Experten aus der schulischen Praxis, der Wissenschaft und der Bildungsadministration mittels Interviews und Expertenrunden einbezogen werden. Anschließend erfolgt eine Pilotierung des Instruments an sechs Schulen (N=200) sowie die Überprüfung messtheoretischer Eigenschaften. Im Rahmen des Einzelvortrags soll ein erster Entwurf eines validierten Instruments zur Erfassung der medienbezogenen Lehrerkooperation vorgestellt und kritisch diskutiert werden. Zu erwarten ist, dass sich die entwickelten Einzelitems der medienbezogenen Lehrerkooperation anhand der zuvor festgelegten Kriterien unterschiedlichen Dimensionen zuordnen lassen (z.B. Austausch, Synchronisation und Ko-Konstruktion; vgl. Gräsel et al., 2006). Durch die kriterienorientierte Entwicklung des Instruments kann dieses anschließend beispielsweise auf die Erfassung der medienbezogenen Kooperation zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal angepasst werden oder auch die Kooperation zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Schulen erfassen.

#### *Literatur*

Drossel, K., Schulz-Zander, R., Lorenz, R. & Eickelmann, B. (2016). Gelingensbedingungen IT-bezogener Lehrerkooperation als Merkmal von Schulqualität. In B. Eickelmann, J. Gerick, K. Drossel & W. Bos (Hrsg.), ICILS 2013 - Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen (S. 143–167). Münster: Waxmann.

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Gerbhardt, E. (2014). Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Literacy Information Study International Report. Cham: Springer.

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 205–219.

KMK (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz.